

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kunpa kahdesta tulisi yksi
Etnografinen tutkimus kahden alakoulun yhdistymisestä

Kasvatustieteiden yksikkö
Luokanopettajankoulutus
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KRISTIINA SAMPPALA
Huhtikuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

Luokanopettajakoulutus

KRISTIINA SAMPPALA: Kunpa kahdesta tulisi yksi. Etnografinen tutkimus kahden alakoulun yhdistymisestä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 141 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2014

Tämä on kouluetnografisella otteella toteutettu tapaustutkimus kahden alakoulun yhdistymisestä. Tutkimus on toteutettu Hämeenlinnassa ja sen taustalla on Tampereen yliopiston filiaaliyksikön, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen siirtyminen emoyliopiston yhteyteen. OKL:n siirtyminen jätti Normaalikoulun oppilaat vaille opettajia ja hallintoa ja samaan aikaan hämeenlinnalainen Ojoisten koulu jäi ilman tiloja koulurakennuksen sisäilmaongelmien vuoksi. Ongelma ratkaistiin yhdistämällä koulut yhdeksi kokonaisuudeksi, Seminaarin kouluksi. Uusi koulu oli Suomen mittakaavassa suuri, noin seitsemänsadan oppilaan koulu ja sen perustamiseen liittyi paljon keskustelua ja ennakoluuloja. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää erityisesti oppilaiden näkökulmasta, miten tällainen yhdistyminen koetaan ja mitä uudella koululla oikeastaan tapahtuu.

Tutkimuksen aineisto koostuu osallistuvan havainnoinnin kautta kerätyistä muistiinpanoista, kenttäpäiväkirjoista sekä opettajien ja oppilaiden haastatteluista. Havainnointijaksoja oli yhteensä neljä. Ensimmäinen jakso sijoittui koulujen yhdistymistä edeltäneeseen kevääseen, jolloin olin molemmilla lähtökouluilla kolmen päivän ajan. Haastattelin kahden luokan oppilaita ryhminä ja niiden opettajia yksityisesti. Suoritin suurimman osan havainnoinnista Seminaarin koululla syyslukukauden aikana kolmessa jaksossa, jotka olivat kestoltaan noin kahdesta neljään viikkoa. Havainnointi sijoittui pääasiassa kahteen koululuokkaan, Ojoisten koulun luokkaan ja Normaalikoulun luokkaan, jotka syksyllä 2012 aloittivat Seminaarin koululla rinnakkaisluokkina. Haastattelin näiden keväällä valittujen luokkien oppilaita jälleen ryhmissä ja opettajia yksityisesti. Haastattelin myös muita Seminaarin koulun opettajia.

Tutkimuksessani tarkastelen koululuokkaa oman koulunsa kulttuuria edustavana ryhmänä. Tavoitteeksi muodostuu tällöin alkuperäisten koulujen kulttuurin ja näiden kulttuurien kohtaamisen kuvaaminen. Koulua käsittelen instituutiona, joka luo erilaisia positioita, jännitteitä ja valtasuhteita toimijoilleen. Koulu on osa ympäröivää kulttuuria ja samalla omaa oman sisäisen kulttuurisen rakenteensa. Koulua kuvaan monien etnografien tavoin kerrostuneena, se jakaantuu viralliseen, epäviralliseen ja fyysiseen kouluun. Näitä koulun eri tasoja käytän kuvatessani koulujen kulttuureja ja niiden kohtaamista. Normaalikoulu ja Ojoisten koulu olivat tulkintani mukaan hyvin erilaisia suhteessaan viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Normaalikoulua luonnehdin virallisena, kun taas Ojoisten koululla epävirallisen koulun tila oli suurempi. Koulujen kohdatessa epävirallinen ja virallinen asettuvat erityisellä tavalla vastakkain ja luovat jännitteitä oppilasryhmien välille.

Seminaarin koululla tavoitteena oli yksi yhtenäinen koulu, jossa vallitsisi hyvä yhteishenki ja kaikki kokisivat kuuluvansa joukkoon. Opettajien näkökulmasta tämä näytti toteutuneen ensimmäisen lukukauden aikana hyvin. Erityisesti oppilaiden haastattelujen pohjalta rakentui kuitenkin hyvin erilainen kuva koulujen yhdistymisestä. Oppilaat kokivat syyslukukauden päätyttyä olevansa vielä täysin erillään toisesta koulusta tulleista oppilaista. Ristiriitoja, jännitteitä ja jopa tappeluja koettiin olevan paljon. Tutkimustulosten perusteella koulujen yhdistyminen on pitkä prosessi, johon liittyy oppilaiden näkökulmasta turvattomuutta sekä kamppailua fyysisestä ja sosiaalisesta tilasta. Oppilaiden ja opettajien kokemukset muodostuivat toisilleen lähes vastakkaisiksi ja sitä kautta tutkimus paljastaa sen, miten eri tavoin koulussa asioita hahmotetaan.

Koulujen lakkautukset ja yhdistymiset tulevat todennäköisesti tulevaisuudessa yleistymään, sillä aikamme koulutuspolitiikka vaikuttaa suosivan suuria yksiköitä ja keskittämistä. Tutkimukseni pohjalta voidaan sanoa, että tämän kaltaisten muutos- ja yhdistymisprosessien tueksi tarvitaan

entistä parempia henkisiä ja materiaalisia resursseja. Yhdistymisprosessin aikana niin oppilaat kuin opettajat tuntuivat jäävän kokemuksiin yksin. Oppilaiden ja opettajien eriytyneet kokemukset koululla puolestaan viittaavat nähdäkseni muun muassa siihen, että koulun todellisuudessa ei usein ole sijaa oppilaiden kokemuksille. Tämän ja monien aiempien tutkimusten perusteella kokemusten tuominen osaksi koulua ja opettajankoulutusta näyttää olevan tarpeen ainakin siksi, että tällaisten muutosprosessien todelliset vaikutukset eri toimijoille voidaan havaita ja käsitellä.

Avainsanat: koulu, kouluetnografia, muutos, kulttuuri, kulttuurien kohtaaminen, instituutio

University of Tampere

School of education

KRISTIINA SAMPPALA: If Only Two Became One. An Ethnographic Study of the Merger of Two Finnish Primary Schools

Master's Thesis, p. 141, Annex 2.

April 2014

This is an ethnographic case-study that focuses upon the merger of two Finnish primary schools. The study has been conducted in Hämeenlinna after a local class teacher education unit was relocated to Tampere. When the teacher education moved it left the pupils of Hämeenlinna Teacher Training School without teachers and management. At the same time a local primary school Ojoinen School was left without premises due to health and safety concerns. The problems were solved by merging the two schools on to one site which is now referred to as Seminaari School. By Finnish standards, the new school is considered numerically large with approximately 700 pupils and the background to the merger aroused a lot of consternation. The purpose of this study is to explore how teachers and especially pupils experience this kind of merger and what really happens at the new school.

The data of this study consists of field notes gathered by participant observation, field diaries and teacher and student interviews. There were four observation periods. The first period was during spring terms in the academic year preceding the merger. Within this I spent three days in each of the schools and interviewed the pupils of two classes as groups and their teachers privately. The remainders of the observation periods were spent at the Seminaari School during the autumn term of 2012, which lasted from two to four weeks. My observation focused mainly on two separate classes, one from Ojoinen School and one from Teacher Training School. After the merger these pupils started the autumn term in Seminaari School as peers. I interviewed the pupils and their teachers again at the new school and I also interviewed some other teachers of the school.

This study deduces that the two sets of pupils are representative of their respective school's culture. My objective is therefore to illustrate the interplay between the two differing cultures. The school is an institution that creates different "subject positions", tensions and power relationships. The school is a reflection of the surrounding culture but also possesses its own unique identity. For the purpose of this study it will be the latter that I will focus upon. Like many ethnographers, I consider the school to be layered; it divides into formal school, informal school and physical school. I use these different layers within the school to describe the cultures of the schools and their interactions. I found the two schools to be very different in their relationship towards the formal and informal school with The Teacher Training School seen as more formal and the Ojoinen School more informal. At the encounter of the schools, the differing cultures would create very specific tensions between the pupils of different schools.

The objective at the Seminaari School was to create one united school with a good spirit and a sense of belonging. The teachers questioned reflected that this had been achieved during the first semester. The focus groups of the pupils however, painted a very different picture about the merger. After the fall semester had ended, the pupils still felt completely divided from their counterparts. They claimed that there were still a lot of conflicts, tensions and even physical fights. Based on the research it is evident that the merger is a long process, which the pupils found unsettling as they

tussled over physical and social space. The contradictory experiences between teachers and pupils highlight the difference in how things are perceived in schools.

In view of the fact that mergers are likely to be more commonplace within Finland; this study notes that there needs to be more professional and material support for the teachers and managers through such a transition. This case study highlights the disconnect between teachers and the pupils and the absence of the learner voice within the school system and teacher education. There needs to be more of an emphasis on the experiences of the learners to fully appreciate the impact of such a change and the issues that can arise.

Key words: school, school ethnography, change, culture, cultural encounter, institution

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	8
1.1	TUTKIMUKSEN KÄSITTEISTÖÄ	11
1.2	HÄMEENLINNAN OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSEN LAKKAUTUS	15
2	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	19
2.1	ETNOGRAFIA	19
2.1.1	<i>Etnografia koulussa</i>	20
2.1.2	<i>Etnografinen haastattelu</i>	22
2.2	ETNOGRAFINEN ANALYYSI	23
3	KOULUETNOGRAFIA	26
3.1	AIEMPIA KOULUETNOGRAFIOITA	26
3.2	KULTTUURI KOULUSSA JA KOULU KULTTUURINA	29
3.2.1	<i>Koulu instituutiona</i>	31
3.2.2	<i>Virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu</i>	32
4	TUTKIMUKSEN KULKU	36
4.1	MITÄ TUTKIMASSA?	36
4.2	TUTKIMUKSENI KOLME KOULUA	38
4.3	AINEISTOSTA	41
4.4	KENTÄLLE PÄÄSY	44
4.5	KENTÄLLÄ	46
4.6	KENTÄLTÄ POIS	50
5	MUUTOKSEN ETENEMINEN: KUN KAHDESTA TULI YKSI – VAI TULIKO?	52
5.1	ODOTTELUA, PELKOA JA INTOA	53
5.1.1	<i>Pätevät, kamalat opettajat</i>	54
5.1.2	<i>Kovalla kovaa vastaan</i>	58
5.1.3	<i>Robottikoulu</i>	61
5.1.4	<i>Penkkejä ja kenttiä</i>	63
5.1.5	<i>Intoa ja jännitystä</i>	66
5.2	UUDEN IHANUUS JA KURJUUS	67
5.2.1	<i>No vähän outoo</i>	68
5.2.2	<i>Mitkä on säännöt?</i>	70
5.2.3	<i>Parempi kuin silloin</i>	73
5.2.4	<i>Sota ja rauha</i>	74
5.2.5	<i>Vapautumisia ja vastarintaa</i>	77
5.3	RUTIINIA JA KUOHUNTAA	79
5.3.1	<i>Arki asettuu taloon</i>	80
5.3.2	<i>Mallioppimista</i>	81
5.3.3	<i>Reviiritaistelu</i>	82
5.4	EPÄVARMUUTTA ILMASSA	83
5.4.1	<i>”Niinku siin ois muuri välissä”</i>	84
5.4.2	<i>Edelleen Normaalikoululla</i>	89
5.4.3	<i>Parempaa tulossa?</i>	91
5.5	MUUTOS KOKONAISUUDESSAAN	92
6	KAIKEN KAIKKIAAN	94
6.1	RAJANVETOJA JA NEUVOTTELUITA	94

6.1.1	<i>Oman paikan ja tilan hakua</i>	97
6.1.2	<i>Sopeutuminen</i>	103
6.2	OPETTAJAN JA OPPILAAN ERI TODELLISUUDET	108
6.2.1	<i>Luokka turvasatamana</i>	108
6.2.2	<i>Virallinen ja epävirallinen</i>	110
6.3	TURVATTOMUUDESTA.....	114
7	REFLEKTIO	117
7.1	LUOTETTAVUUS JA TIETEELLISYYS ETNOGRAFIASSA	117
7.2	EETTINEN TARKASTELU	121
7.3	MITÄ TÄSTÄ OPIMME?.....	126

1 JOHDANTO

Tein keväällä 2012 kandidaatintutkielmani yhdessä parini Riina Partasen kanssa Hämeenlinnassa tuolloin ajankohtaisesta aiheesta eli paikallisen Ojoisten koulun siirrosta Hämeenlinnan Normaalikoulun tiloihin Opettajankoulutuslaitoksen siirtyessä Tampereelle emoyliopiston yhteyteen. Tutkielmamme oli diskurssianalyttinen ja aineistonaamme oli seitsemäntoista Hämeen Sanomissa välillä 31.10.2011–14.2.2012 julkaistua siirtoon liittyvää uutisartikkelia. Tutkimuksestamme kävi ilmi, että koulun siirtoon liittyvässä uutisoinnissa koulutuspoliittisen keskustelun kentälle pääsivät neljä konstruoimaamme toimijakategoriaa: viranomaiset, vanhemmat, koulu ja osin myös asiantuntijat. Marginaaliseen, jopa objektinomaiseen rooliin jäivät opettajat ja oppilaat, joista puhuttiin mutta joita ei juuri kuultu. Kouluun liittyvään päätöksentekoon eivät siis päässeet osallistumaan ne, joita päätös eniten koskee. Erityisen selkeää tämä on lasten kohdalla, Thomas Ziehe (1991, 90) toteaaakin: ”Mitä enemmän lapsista on keskusteltu, sitä vähemmän on otettu huomioon näiden omaa todellisuutta”.

Graduni tavoitteeksi muodostuikin päästä tuon todellisuuden jäljille. Halusin selvittää, *mitä tapahtuu, kun tällainen koulutuspoliittinen päätös on tehty ja päätös aktualisoituu oppilaiden ja opettajien arjessa*. Mielenkiintoni kohteena oli erityisesti oppilaiden kokemus. Erityisesti nykyaikana, kun uusliberaali koulutuspolitiikka pyrkii keskittämään kouluja ja tehostamaan toimintaa pääasiassa taloudellisista näkökulmista (kts. esim. Oravakangas 2005, Ahonen 2003), on mielestäni äärimmäisen tärkeää tuoda julki myös päätöksiä seuraava todellisuus. Sanotaan, että etnografia on äänen antamista niille, joiden ääni ei yhteiskunnassa kuulu (Hakala & Hynninen 2007, 223), ja koska tavoitteenani oli tuoda esiin koulutuspoliittisen keskustelun ulkopuolelle jääneiden ihmisten kokemus, oli etnografia luonteva metodologinen valinta. Kouluetnografian avulla uskoin saavuttavani tavoitteeni parhaiten.

Mielenkiintoa tätä tutkimusta kohtaan lisäsi oman ”kouluni” siirto Tampereelle. Koko tutkimani prosessi kun käynnistyi siitä syystä, että Tampereen yliopiston filiaali, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, siirrettiin emoyliopiston yhteyteen Tampereelle. Samalla meidät luokanopettajaopiskelijat yhdistettiin osaksi isompaa kasvatustieteiden yksikköä, johon kuuluvat nyt meidän lisäksi muun muassa aineen- ja lastentarhanopettajaopiskelijat. Muutos herätti paljon tunteita niin itsessäni kuin opiskelijatovereissani ja sai aikaan monenlaisia reaktioita.

Erityisesti muutosvastarinnan määrä herätti mielenkiintoni. Kahden alakoulun yhdistyminen tarjosi mahdollisuuden tarkastella tilannetta objektiivisesti. *Mitä tapahtuu, kun erilaiset koulukulttuurit kohtaavat koulujen yhdistyessä?*

Koulujen lakkauttaminen on viime vuosina puhuttanut paljon, mutta aivan uusi ilmiö se ei ole. Jo 1960-luvulla maaseudun elinkeinorakenteen murroksen myötä muuttoliikenne pakotti monet koulut sulkemaan ovensa. Siitä asti etenkin pienten peruskoulujen määrä on vähentynyt ja Suomen koululaitos on voimakkaasti keskittymässä ja kouluverkko harventumassa. Yleisin lakkautusperuste on ollut oppilasmäärän väheneminen, mutta 1990-luvulta lähtien merkittäväksi tekijäksi ovat nousseet säästösyöt, joiden perusteella on lakkautettu suurehkojakin kouluja. Päättäjien arvot vaikuttavat koventuneen ja etenkin pienten koulujen tuen poistuttua kuntien valtionosuusperusteiden muutoksen myötä lakkautustahti on kiihtynyt. (Korpinen 2010, 17–19.)

Koululaitos on Suomessa kautta historiansa ollut yhteiskunnan eri toimijoiden valtataistelun kenttänä. Eri toimijoiden erilaiset intressit ovat tuoneet koulukeskusteluun usein hyvin erilaisiakin kehityssuuntia. Hyvinvointivaltion rakentamisen aikana vallinnut yhteisöllisyyden korostaminen sai 1990-luvun taitteessa vastaansa uusliberaalin kilpailun ja individualismin. Kautta yhteisen koulun historian vaikuttanut, tasa-arvoa kannattava poliittinen tahto jäi ensi kertaa häviölle. (Ahonen 2003, 202–204.) Ahosen (mt., 204) mukaan tasa-arvon hanke ei kokonaan kadonnut, se kuitenkin onnistui jarruttamaan koululaitoksen lopullista markkinoistamista. 1990-luvun taloudellinen lama toisaalta vahvisti tehokkuusajattelun siirtymistä kouluun mutta toisaalta se myös hillitsi sitä. Laman lääkkeenä pidetty yrittäjäys nousi peruskoulun läpäisyaineeksi ja tulostavasti ja jatkuva arviointi otettiin koulutuksen lähtökohdiksi. Kuitenkin laman seurauksena heräsi myös huoli yhteisön pahoinvoinnista. Kentältä nousi toiveita yhteisen arvopohjan ja vahvan kansallisen identiteetin luomiseksi. Laman myötä uusliberaalit aatteet saivat vahvan jalansijan koulutuspolitiikassa, mutta ruohonjuuritason palautteen ansiosta niitä myös hillittiin peräänkuuluttamalla yhteisiä arvoja ja kasvatusta. (Ahonen 2001, 168–171.)

Uusliberaali ajattelu on kuitenkin koulutuspuheessa ja -politiikassa vahvasti läsnä. Koulutuksen itseisarvo on kadonnut, sen on pyrittävä yhä uudelleen ja uudelleen oikeuttamaan itsensä, osoittamaan investoinnin kannattavuuden. Koulutuksen on ansaittava rahoituksensa tehokkuudella, taloudellisuudella ja tuottavuudella. (Lindén 2010, 107.) Kunnan saaman valtionavun perusteiden muuttuminen teki koulut riippuvaisiksi vuosittaisista oppilasmääristä ja näin pakotti koulut keskenään kilpaileviksi palvelujen tuottajiksi (Ahonen 2001, 167). Kasvatuksesta on hiljalleen tullut väline oman ja valtiollisen kilpailukykyyn parantamiseksi ja sivistyksen sijasta koulutuksella pyritään parantamaan työmarkkinakelpoisuutta (Värri 2007, 70–73). Koko sivistyksen ja oppineisuuden määritelmä itsessään on redusoitunut tarkoittamaan

yksittäisiä taitoja ja tietoja. (Wexler 1989, 96). Vaikka kilpailutus ei Suomessa ole ainakaan toistaiseksi johtanut koulujen joukkomittaiseen yksityistämiseen, on koulutus toimintakulttuuriltaan saanut sopeutua yritysmaailman antamaan viitekehykseen (Hilpelä 2007, 655). Koulu yrityksenä tarjoaa koulutuspalveluita asiakkailleen eli siis vanhemmille ja oppilaille. Koulut saavat ottaa osaa kilpailuun, sillä tehokkuuden ja tuloksellisuuden vaatimus koskee myös niitä. Koulut joutuvat kilpailemaan esimerkiksi opetuksen laadulla, erikoistumismahdollisuuksilla ja työympäristöillä. Taloudellisen periaatteen mukaisesti pyritään maksimaaliseen tuottavuuteen ja minimaaliseen panostukseen sen saavuttamiseksi. (Hilpelä 2004.) Taloudellinen tehokkuus pyritään varmistamaan muun muassa yksiköitä kasvattamalla sekä oppimistuloksia ja toiminnan laatua tarkkailemalla. Arvioinnista on tullut koulutuksessa ensisijaisen tärkeää ja siihen ollaan valmiita laittamaan aikaa ja rahaa. Tuloksellisuuden arvioinnista on tullut kouluille jopa lakisääteinen velvoite. (Oravakangas 2008, 44–45.) Muuttuneen tietokäsityksen ja uusliberaalin talousajattelun seurauksena tiede näyttää saaneen yliotteen ihmisyydestä koulutuksessa (Wexler 1989, 96).

Ojoisten koulun lakkauttaminen ja yhdistäminen Normaalikoulun kanssa yhdeksi suureksi Seminaarin kouluksi tuntuu sopivan yhteen aikamme koulutuspoliittisten linjausten kanssa. Ojoisten koulun ja Normaalikoulun yhdistämistä perusteltiin paikallismediassa tehokkuuden, taloudellisuuden ja yksilöllisen valinnan kautta. Suuri yksikkö koulukäyttöön valmiiksi sopivissa tiloissa varmasti sopii kuvaukseen. Korpisen (2010, 19) mukaan säästöt eivät aina kuitenkaan vastaa todellisuutta, sillä esimerkiksi erityisopetuksen määrää joudutaan usein lisäämään mahdollisen luokkakokojen kasvun myötä. Tutkimuksessani en ota kantaa suurten ja pienten koulujen hyvyyteen tai huonouteen, molemmissa on varmasti vahvuutensa ja heikkoutensa. Koulun lakkauttaminen ja koulujen yhdistäminen saavat kuitenkin aina aikaan sen, että niitä käyvät lapset ja niissä toimiva henkilökunta joutuvat uuteen tilanteeseen. Erityisesti lapset jäävät usein tällaisissa tilanteissa seuraamaan sivusta, kun heitä koskevia päätöksiä tehdään (Teirikangas & Tolonen 2002, 150). Lyhyelläkin maantieteellisellä etäisyydellä tapahtuva koulun vaihtuminen aiheuttaa lapselle kriisin ja sopeutumisprosessin, mitä ei tulisi päätöksenteossa unohtaa. Lapsen ja ympäristön välillä on voimakas sosiaalistumisprosessi ja lähiympäristöllä on lapselle merkitystä. (Mt., 151.)

Tavoitteenani oli päästä selville siitä, mitä kahden peruskoulun yhdistämisestä seuraa ja kuinka tällainen prosessi oppilaiden ja opettajien keskuudessa koetaan. Tutkimukseni on suomalaiseseen kouluetnografiseen perinteeseen linkittyvä tapaustutkimus, joka pyrkii vastaamaan näihin asettamiini tavoitteisiin. Tutkimukseni fyysisinä kenttinä toimivat Ojoisten koulu ja Hämeenlinnan normaalikoulu sekä näiden yhdessä muodostama Seminaarin koulu. Tutkimus on toteutettu pääasiassa Seminaarin koululla sen ensimmäisellä lukukaudella syksyllä 2012.

Tarkastelen tutkimuksessani lähtökouluja ja niiden kulttuureja sekä näiden kulttuurien kohtaamista uuden koulun todellisuudessa. Kulttuurinen tarkastelu tutkimuksessani koskee sekä koulujen sisäisiä kulttuureja erityisesti virallisen koulun ja epävirallisen koulun dialektiikasta ammentaen että yleisiä koulun ja yhteiskunnallisen kulttuurisen muutoksen tendenssejä. Tutkimuksen kuluessa viitataan toisinaan myös oman kouluni, Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen siirtoon emoyliopiston kasvatustieteiden yksikön yhteyteen.

Tässä tutkimukseni johdantoluvussa esittelen joitakin tutkimukseni keskeisiä käsitteitä sekä taustoitan vielä tarkemmin omia lähtökohtiani tutkimuksen tekemiseen. Toisessa luvussa kuvaan tutkimukseni metodologiaa eli etnografiaa sekä yleisesti että kouluetnografian perinteestä. Sitä seuraavassa kolmannessa luvussa esittelen muutamia kotimaisia kouluetnografioita ja niistä nostamiani käsitteitä, jotka muodostavat tutkimukselleni teoreettisen viitekehyksen. Neljännessä luvussa kuvaan tutkimustehtäviäni, tutkimukseni kouluja sekä omia kenttäkokemuksiani. Tutkimukseni viides ja kuudes luku käsittelevät tutkimukseni tuloksia. Viidennessä luvussa kuvaan koulujen yhdistymistä käyttäen kuvailevaa analyysia (Wexler 1992, 11), jossa teoria kulkee analyysin ja tapahtumien kuvauksen mukana. Kuudes luku sisältää yleisempää tulosten teoreettista tarkastelua. Viimeisessä luvussa tarkastelen tutkimustani luotettavuuden ja eettisyyden näkökulmista ja pohdin tutkimukseni antia ja jatkomahdollisuuksia.

1.1 Tutkimuksen käsitteistöä

Tutkimuksessa tarkastelen koulujen yhdistymistä oppilaiden kokemana. Näkökulmiani yhdistymisessä ovat muutos ja (koulu)kulttuurien kohtaaminen. ”Vain muutos on pysyvää”, tämä tiedettiin jo antiikin Kreikassa. Yhteiskunnan alati kiihtyvä muutostahti on kuitenkin jo ongelma. Ongelmalliseksi muutoksen tekee sen tiheä toistuvuus, laajuus, äkillisyys ja yllätyksellisyys (Ylikoski & Ylikoski 2009, 4). Nopeassa muutoksessa sopeutuminen jää pinnalliseksi, eikä aidon muutoksen vaatimaa oppimista tapahdu (Arikoski & Sallinen 2007, 7). Yksilölle muutos merkitsee epävarmuutta ja totutusta luopumista ja se voi vaikuttaa käsittämättömältä. Mielekkyyden tasapaino voi järkkäytyä ja osallisuuden kokemus sekä hallinnan tunne heikkenevät. Tunteilla on merkittävä rooli muutokseen sopeutumisessa, sillä ne määrittävät yksilön suhtautumista ja vuorovaikutussuhteita. Ryhmän kohdalla tilanteeseen vaikuttavat myös ryhmän jäsenten väliset suhteet ja ilmapiiri ryhmässä voi saada tilanteen näyttäytymään erilaisena, kuin mitä se ehkä yksilön näkökulmasta olisi. (Ylikoski & Ylikoski 2009, 4, 20, 30.)

Muutosta kuvataan usein vaiheittain etenevänä. Muutoksen perusvaiheet ovat vastarinta, surutyö eli vanhasta poisoppiminen ja lopuksi uuden oppiminen eli varsinainen muutoksen

toteutus. Muutosvastarintaan kuuluu pelon kokemus, joka vaiheen loppupuolella muuttuu vihaksi tai uhmaksi. Tässä vaiheessa muutokseen ei olla vielä valmiita tai siihen tarvitaan apua. Toisessa perusvaiheessa muutosprosessiin kuuluu vanhasta poisoppiminen, mihin liittyy surua. Surutyöhön vaaditaan paljon aikaa sekä tukea ja sen loppuun saattaminen on tärkeää, jotta välttää palaamasta avoimeen muutosvastarintaan ja pelkoon. Viimeinen vaihe on uuden oppimisen vaihe, jonka aikana siirrytään surusta iloon. Tähän vaiheeseen päästään vasta, kun vastarinta on murtunut ja vanhoista toimintamalleista on opittu pois. Nämä muutosvaiheet voidaan vielä jakaa kahdeksaan sitoutumisen asteeseen, joita ovat sabotointi, vastustaminen, luopuminen, neutraalius - voimaantuminen, hyväksyminen, tekeminen, yhteistyö ja omistautuminen. (Arikoski & Sallinen 2007, 68–71.)

Tutkimuksessa muutos syntyi kahden koulun yhdistymisestä. Yhdistymistä tarkastelen kahden erilaisen kulttuurin kohtaamisena. Monikulttuurisuus ja kulttuurien kohtaaminen ovat puhuttaneet paljon maahanmuuton ja globalisoitumisen seurauksena (Lehtonen & Löytty 2003, 7–8). Monikulttuurisuuspuheessa ja esimerkiksi maahanmuuttajapolitiikassa taustaoletuksena on erottelu ”meihin” ja ”toisiin” ja näiden ryhmien välinen erilaisuus. Tällainen jaottelu häivyttää näkyvistä sen, että molemmissa ryhmissä ihmiset ovat myös keskenään erilaisia. Erilaisuuden hyväksymisen edellytyksenä on oivaltaa myös oma erilaisuutensa suhteessa muihin. Kuitenkin eri kulttuurien ja ihmisryhmien väliset erot ovat tosiasia, joka tulee ottaa keskinäisessä kanssakäymisessä huomioon. Näennäisen tasa-arvopuheen sijasta huomio tulisikin kiinnittää ryhmien erilaisiin asemoiteihin ja valtasuhteisiin ja pyrkiä tarvittaessa muuttamaan niitä. (Mt., 7–8.)

John W. Berry (2006) kuvaa kahden kulttuurin kohtaamista akkulturaation käsitteellä. Akkulturaatiolla tarkoitetaan kulttuuristen ja psykologisten muutosten prosessia, joka aiheutuu jatkuvasta kontaktista eri kulttuuritaustaisten ihmisten välillä. Kontaktien laatu vaihtelee muun muassa sen mukaan, kuinka pitkään ryhmät ovat yhteydessä ja perustuuko tämä yhteys vapaaehtoisuuteen vai paktoon. Merkitystä on myös sillä, miten samankaltaisia kulttuuriset ryhmät keskenään ovat. Mitä enemmän ryhmien välillä on eroa, sitä suurempia vaikeuksia ja konflikteja ryhmien välillä akkulturaatio tuo tullessaan. Kulttuurien kohdatessa yksilöillä on erilaisia tapoja suhtautua tilanteeseen ja näitä suhtautumis- ja reagointitapoja Berry kutsuu akkulturaatiostrategioiksi. (Mt., 27–31.)

Eri kulttuuritaustaiset ryhmät eivät siis automaattisesti sulaudu kulttuurisesti yhteen, kuten toisinaan on ajateltu, vaan ryhmillä ja yksilöillä on erilaisia strategioita akkulturaatioprosessiin. Nämä strategiat voidaan mieltää yksilöiden ja ryhmien tavoiksi suhtautua toisaalta oman kulttuuriperinnön säilyttämiseen ja toisaalta toiseen kulttuuriin samaistumiseen. Assimilaatioksi

kutsutaan strategiaa, jossa toisesta kulttuurista tullut pyrkii samaistumaan uuteen kulttuuriin ja irtautumaan aiemmasta kulttuuritaustastaan. Integraatiossa halutaan osallistua uuden kulttuurin toimintaan luopumatta kuitenkaan omasta kulttuurista. Separaatiostrategia on kyseessä silloin, kun halutaan pysyä erossa uuden kulttuurin toiminnasta pitämällä lujasti kiinni omasta kulttuuritaustasta. Marginalisaatio puolestaan tarkoittaa irrottautumista sekä omasta että uudesta kulttuurista. (Berry 2006, 34–35.)

Nämä erilaiset strategiat perustuvat oletukselle valtakulttuurista ja vähemmistökulttuurista ja kuvaavat nimenomaan vähemmistökulttuurisen ryhmän strategioita. Toisena oletuksena on vähemmistöryhmän vapaus valita oma lähestymistapansa. Näin ei aina kuitenkaan ole, sillä valtakulttuurin toimintatavat määrittävät pitkälti vähemmistön toimintamahdollisuuksien rajoja. Esimerkiksi integraatio on mahdollista vain silloin, kun valtakulttuuri on valmis ottamaan vähemmistöryhmän mukaan toimintoihinsa ja mukautumaan näiden tarpeisiin. Berry lisäsi akkulturaatiostrategioihin myös valtakulttuurin näkökulman korostaakseen sitä, että kulttuurien kohdatessa molemmat ryhmät akkulturoituvat ja valtakulttuurin toiminta vaikuttaa voimakkaasti siihen, millä tavoin molemminpuolinen akkulturaatio tapahtuu. Kun valtakulttuuri tavoittelee vähemmistökulttuurin assimilaatiota, kyseessä on sulatusuunistrategia. Valtakulttuurin vaatiessa ja toteuttaessa separaatiota, kyseessä on segregaatiostrategia. Ekskluusiosta on kyse silloin, kun valtakulttuuri marginalisoi vähemmistöä ja multikulturalismista silloin, kun integraatio on molempien ryhmien yhteinen tavoite. (Berry 2006, 35–36.)

Kouluun sopeutumista kulttuurien kohtaamisen näkökulmasta ovat tutkineet myös Brizuela ja Garcia-Sellers (1999). He tutkivat Yhdysvalloissa kouluaan aloittavien espanjankielisten lasten sopeutumista englanninkieliseen kouluun. Heidän mukaansa 1960-luvulle asti kouluun sopeutumisen nähtiin olevan lapsen ja tämän perheen vastuulla mutta pikkuhiljaa ajattelutapa on alkanut muuttua ja koulu ja lapsen oma tausta on alettu nähdä kahtena toisiinsa vaikuttavina kulttuureina. Kouluun sopeutuminen näyttäytyy heidän tutkimuksensa valossa kolmikantaisena prosessina, johon vaikuttavat sekä perheen ja koulun kulttuurit ja niiden yhteensopivuus että lapsen henkilökohtaiset ominaisuudet. Lisäksi sopeutumiseen vaikuttavat taustalla laajemmat sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset osatekijät. Pyrkiessään kuvaamaan oppilaiden sopeutumista kouluun, Garcia-Sellers rakensi käsitteellisen mallin ilmentämään neljää tavallisinta sopeutumisen tapaa.

Sopeutumaton (Unadapted) viittaa lapseen, joka pitäytyy perheensä kulttuurissa ja kokee vaikeutta sopeutua kouluun. Kotona pyritään säilyttämään totuttu elämäntapa eikä luultavasti olla tietoisia koulun vaatimuksista ja koululla taas ei ymmärretä lapsen käyttäytymisen taustoja. Koulun ja kodin kulttuurit jäävät täysin erilleen. Siirtynyt (Transferred) puolestaan kuvaa lasta, joka kadottaa tai hylkää suuren osan omasta kulttuuritaustastaan sopeutumisprosessin yhteydessä.

Kotoa saatu tuki on mahdollisesti vaihtelevaa ja koulu keskittyy tukemaan lapsen opintomenestystä unohtaen kulttuurin emotionaaliset osatekijät ja tärkeyden. Sopeutunut (Adapted) lapsi on sellainen, joka kehittää kaksi käyttäytymisen mallia pyrkien vastaamaan sekä koulun että perheen vaatimuksiin. Lapsi oppii tasapainottelemaan kulttuurien välillä itse, ilman kodin tai koulun tukea. Viimeinen, kaikista optimaalisin malli eli tukien sopeutunut (Adapted with Support) kuvaa tilannetta, jossa kommunikaatio kodin ja koulun välillä toimii ja näiden ympäristöjen välillä on ainakin jonkinasteista jatkuvuutta. Tähän vaaditaan sitä, että koulu ja koti pyrkivät rakentamaan yhteisiä arvoja ja tavoitteita. Koulun ja kodin tulee arvostaa toisiaan ja erilaisuuttaan ja pyrkiä tasoittamaan näitä eroja lapsen etua ajatellen. (Mt.)

Sopeutumista kouluun määrittävät siis niin perhe, koulu kuin lapsen omat ominaisuudet. Nämä muodostavat sopeutumiseen vaikuttavat dimensioiden välillä ei välttämättä missään mallissa ole täydellistä tasapainoa, vaan eri osatekijät saattavat olla eriarvoisia sopeutumisen määrittäjiä. Toisinaan koulun ja esimerkiksi tietyn opettajan toiminta saattaa muodostua määrittäväksi, toisinaan ehkä vanhemmilta saatu malli. (Brizuela & Garcia-Sellers 1999.) Tutkimuksessani en ole päässyt tarkemmin selvittämään perheiden vaikutusta lasten kokemusten syntyyn mutta perheiden vaikutus taustatekijänä on syytä ottaa huomioon. Tietyllä tapaa tutkimuksessani perheen vaikutus heijastuu koulujen ja etenkin oppilaiden omiin kulttuureihin ja sitä kautta myös suhtautumiseen koulunkäyntiin yleensä.

Kun tutkittavana on kahden suomalaisen peruskoulun muodostamien kulttuurien kohtaaminen, voidaan pohtia, kuinka poikkeavia nämä kulttuurit toisistaan ovat. Molemmat ovat kuitenkin samassa kaupungissa ja kohtuullisen lähellä toisiaan. Tolosen (2001) mukaan oletus suomalaisesta yhtenäiskulttuurista koulun todellisuudessa on jokseenkin kyseenalainen. Yhdenmukaisen suomalaisuuden idea on ennemminkin jotain, mitä koulussa pyritään tuottamaan. Keskivertosuomalaisuus otetaan itsestäänselvytenä, eikä koulun arjessa ole tilaa eikä herkkyyttä kulttuuriselle erilaisuudelle. Koulut saattavat näyttäytyä itselleen itsestäänselvyyksinä, mutta keskinäisessä vertailussa koulut voivat olla hyvinkin erilaisia kulttuureiltaan, myös saman kaupungin sisällä. Tolonen näkee omassa tutkimuksessaan koulujen muodostuvan omien kaupunginosaensa jatkumoiksi. (Mt., 258–260.) Samantapaisesti Wexler (1992) toteaa koulun sijainnilla olevan suuri merkitys sille, millaiseksi oppilaiden vuorovaikutus ja identiteetin rakennus muodostuu. Alueen sosiaaliset vaihtelut ja eriarvoisuudet heijastuvat koulun todellisuuteen ja muokkaavat opiskelijoiden identiteetin rakentumista (mt., 8). Tällä perusteella koen mielekkääksi tarkastella kouluja omina kulttuureinaan, käyttäen hyväksi jakoa viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Jokaisella koululla on oma kulttuurinsa perususkomuksineen, ja nämä yhteiset uskomukset vaikuttavat siihen, miten muutokset otetaan vastaan (Uusikylä 2006, 13).

Tutkiessani kahden erilaisen koulukulttuurin yhdistymistä, tulen samalla kuvailemaan näitä lähtökulttuureja sellaisena kuin ne minulle näyttäytyvät. Normaalikoulun kulttuuri on minulle entuudestaan tutumpi, olen suorittanut siellä kaksi harjoittelua sekä toiminut sijaisena. Ojoisten koulusta olin kuullut paljon, mutta en ollut ennen käynyt varsinaisessa koulurakennuksessa. Yritin kuitenkin parhaani mukaan tarkastella kouluja uusin silmin ja unohtaa tässä kohtaa aiemmat tietoni ja uskomukseni kouluista. Koulujen kulttuureita lähestyin tutkimuksessa pääasiassa kahden luokan kautta. Tutkimuksessani käsittelen luokkaa ryhmänä. Koululuokka ei ole perinteinen ryhmä, ainakaan termin sosiaalibiologisessa merkityksessä (Koskenniemi 1982, 99). Luokka muodostetaan asianomaisten suostumuksesta riippumatta, eikä siihen kuuluminen perustu läheskään aina varsinaiselle kuulumisen kokemukselle (Paju 2011, 43). Luokkaa voidaan kuitenkin tarkastella sosiaalisena tilana, jolla on vakiintuneet tavat ja joka viettää paljon aikaa yhdessä jaetuissa fyysisissä tiloissa (mt., 43). Luokan sisällä oppilaat jakautuvat omiin ryhmiinsä ja erilaisiin positioihin, mutta tästä huolimatta oma luokka on oppilaalle keskeinen viiter ryhmä. Koulun arjessa luokka löytää uomansa, hahmottuu ryhmänä ja muuttuu oppilaalle merkitykselliseksi. Luokan jäsenet muodostavat käsityksen itsestään luokkana, ja tämä yhteinen tieto objektivoituu ja vaikuttaa takaisin jäseniinsä. Lopulta luokka ryhmänä on enemmän kuin yksilöidensä summa. (Mt., 66–68, 74.) Tutkimuksessani tarkastelen luokkaa sosiaalisena tilana, joka on syntynyt osana koulunsa kulttuuria ja on näin ollen omaksunut sen toimintaperiaatteet. Luokka on ikään kuin instituutio instituution sisällä (mt., 68). Koskenniemen (1982, 99) mukaan oppilaiden erilaisuudesta huolimatta luokkaa voidaan tarkastella sosiaaliselta asemaltaan tyypillisten oppilaiden kautta. Tutkimuksessani päädyn tyypittelemään luokkia niiden suhteessa virallisen koulun linjaan, huolimatta siitä, että tämä suhde ei kaikkien oppilaiden kohdalla ole vakio. Keskinäisessä vertailussa luokat asettuvat kokonaisuutena kuitenkin erilaiseen asemaan suhteessaan viralliseen kouluun ja tätä jaottelua olen myös päättänyt hyödyntämään.

1.2 Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen lakkautus

Etnografisessa tutkimuksessa pohjana ovat tutkittavien kokemukset ja konteksti, josta tutkija rakentaa tulkinnan oman tietämyksensä ja kokemustensa perusteella. Tutkimus on subjektiivista, mutta mielivaltaisuuden välttämiseksi tutkijan taustasitoumusten tulee tulla raportoinnissa ilmi. Tutkijan henkilökohtaisen elämän tapahtumat voivat nousta tutkimuksen luotettavuusuhiksi, joita ei voida kokonaan välttää, mutta jotka tulee raportoida. (Syrjäläinen 1995, 99–102.) Tästä syystä koen tarpeelliseksi valottaa tarkemmin niitä taustoja, joiden pohjalta olen tutkimukseni pariin päätenyt.

Kuten alussa mainitsin, aloitin aiheen tutkimisen yhdessä parini kanssa jo kandidaatintutkielmassamme. Mielenkiintomme tutkimusaiheeseen syntyi useamman rinnakkaisen tapahtumaketjun myötä. Oman opiskelupaikkamme siirron ja sitä kautta Seminaarin koulun synnyn liikkeelle panevana voimana on tulospoliittisen ajattelun siirtyminen yliopistokoulutuksen piiriin 1980-luvulla. Tuolloin korkeakoulut määritettiin uudelleen ja ne alettiin nähdä yhteiskunnan tarpeisiin vastaavina palvelulaitoksina. (Herranen 2002, 352.) Kilpailun ja tehokkuuden korostaminen pakotti yliopistot kehittämään toimintaansa taloudellisista lähtökohdista käsin. Tämä lienee ollut vaikuttimena muun muassa vuonna 2007 opettajankoulutus 2020 -työryhmän muodostamiseen. Tämän työryhmän tarkoituksena oli pohtia linjoja Suomen opettajankoulutuksen kehittämiseksi (Opetusministeriö 2012a, 10). Työryhmän erääksi suositukseksi nousi filiaaliyksikköjen toiminnan uudelleen määrittely taloudellisen kannattamattomuuden takia. (mt., 44–45). Jatkoa tälle kehitykselle toi vuonna 2010 tehty yliopistolakiuudistus, joka lisäsi yliopistojen autonomiaa, mutta myös pienensi määrärahoja ja pakotti ne huolehtimaan omasta taloudestaan (Opetusministeriö 2012b).

Tapahtumien toisena taustavaikuttajana ovat Suomessa valtakunnalliseksi ongelmaksi muodostuneet homekoulut. Tutkimuksesta riippuen homevaurioita on arvioitu olevan jopa 5-25 % Suomen kouluista. Pitkälti kuntien säästötoimenpiteistä seurannut korjausvelan kasvu on selvästi nähtävissä. Kunnossapidon puutteet ja korjaustoimenpiteiden viivyttely ovat lisänneet mittavien sisäilmaongelmien syntyä. Kuntien koulurakennusten keski-ikä oli 36 vuotta vuonna 2005, rakennusten teknisen käyttöiän ollessa n. 35 vuotta. Yli puolet kuntien rakennuksista on siis ylittänyt tämän iän. (Ympäristöministeriö 2012, 6.) Hämeenlinnassa sisäilmaongelmia on yhä useammissa rakennuksissa, erityisesti koulujen sisäilmaongelmat ovat herättäneet paljon huomiota.

Kiristyvän talouden ja 2007 vuoden työryhmän linjausten seurauksena Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikkö päätettiin lakkauttaa keväällä 2010. Samaan aikaan alettiin puhua jo pitkään kiistanalaisena olleen Hämeenlinnan yksikön siirtämisestä Tampereelle. Edellisen kerran siirtoa oli suunniteltu syksyllä 2006, jolloin yksikkö kuitenkin päätettiin säilyttää Hämeenlinnassa. Nyt uudenlaisen koulutuspolitiikan ja muuttuneen lainsäädännön vaikutuksesta siirtoa alettiin ajaa läpi entistä varmemmin ottein. Kajaanin yksikön kohtalo antoi viitteitä tulevasta, mutta varmaa tietoa yksikkömme kohtalosta emme saaneet. Epävarmuus varjosti opintojamme huhujen ja ristiriitaisen tiedon liikkueessa käytävillä. Myös muiden emoyliopistoista erillisten opettajankoulutusyksikköiden asema tuntui olevan vaakalaudalla taloudellisten paineiden kasvaessa.

Kesällä 2011 saimme lopullisen tiedon, että oma opetusyksikkömme Hämeenlinnassa tultaisiin siirtämään emoyliopiston yhteyteen Tampereelle syksyllä 2012. Vuosia jatkunut puhe siirrosta herätti toteutuessaan paljon keskustelua monien eri toimijoiden taholta, sekä puolesta että

vastaan. Voisi jopa sanoa, että vahvana tunnettu yhteishenkemme joutui vaakalaudalle opiskelijoiden jakautuessa eri leireihin. Opiskelijamme ovat usealta eri paikkakunnalta, joten siirto luonnollisesti vaikutti eri tavalla esimerkiksi helsinkiläisiin kuin tamperelaisiin opiskelijoihin. Opiskelijoiden lisäksi aihe herätti mielenkiintoa ja tunteita hämeenlinnalaisten keskuudessa. Opettajankoulutuksella Hämeenlinnassa on pitkä 90-vuotinen historia, josta ei olisi haluttu luopua. Opettajankoulutuslaitoksen siirto oli säännöllinen kirjoittelun aihe muun muassa paikallislehdissä. Erityisesti Hämeen Sanomat uutisoi siirron etenemisestä ja iso osa opiskelijoista seurasi tapahtumien kulkua nimenomaan tätä kautta.

Syksyn mittaan siirtokeskustelun rinnalle nousivat uutiset Hämeenlinnan koulujen jatkuvista sisäilmaongelmista. Homekoulut ovat Suomessa yleinen ilmiö valtakunnallisestikin. Hämeenlinnassa julkisten rakennusten home- ja sisäilmaongelmat ovat tulleet osaksi jokapäiväistä keskustelua. Erityistä huomiota sanomalehtikirjoittelussa sai Ojoisten koulu, jonka sisäilmaongelmat vaativat välittömiä toimenpiteitä oppilaiden ja henkilökunnan vakavan oireilun vuoksi. Koulun peruskorjausta ja laajennusta oli suunniteltu jo pitkään, saneerauksen oli tarkoitus alkaa syksyllä 2012. Kaupunki alkoi pohtia, mihin koulun oppilaat ja henkilökunta sijoitetaan; rakennetaanko uusi koulukiinteistö vai peruskorjataanko vanha. Pari viikkoa sisäilmauutisen jälkeen alettiin puhua Ojoisten koulun oppilaiden siirtämisestä opettajankoulutuslaitokselta vapautuviin tiloihin. Opettajankoulutuslaitoksen yhteydessä sijaitsevan Normaalikoulun ja Ojoisten koulun yhdistäminen suuryhteiseksi herätti paljon keskustelua.

Ojoisten koulun siirtäminen oli Hämeen Sanomien uutisotsikoissa säännöllisesti. Uutisointi herätti mielenkiintomme, sillä näimme siinä paljon yhtäläisyyksiä omaan yksikköömme liittyneen uutisoinnin kanssa. Koska molemmissa ilmiöissä oli kyse pienen yksikön siirtämisestä suurempaan kokonaisuuteen, näimme tässä tilaisuuden tarkastella oman laitoksemme siirtoa ulkoa käsin. Oma siirtomme oli herättänyt meissä vahvaa vastustusta ja negatiivisuutta. Tunteiden käsittely oli kuitenkin vaikeaa, mikä teki siirron kohtaamisesta hankalaa. Meidän molempien kohdalla siirto aiheutti käytännön tasolla suuria ongelmia, mutta koimme vastustuksen taustalla olevan jotain muutakin, jotain mitä oli vaikea havaita. Ojoiisiin liittyvän uutisoinnin käsittelyn taustalla oli ehkä toive päästä käsittelemään siirtoprosessiin liittyviä asioita, joihin emme oman siirtomme yhteydessä päässeet käsiksi.

Kandidaatintutkielmamme valmistui keväällä ja samaan aikaan heräsi mielenkiintoni jatkaa kiinnostavan aiheen parissa. Tutkielmamme tuloksien pohjalta vaikutti siltä, että koulutuspoliittisissa päätöksissä talous ja tehokkuus ovat ratkaisevia inhimillisen kokemuksen jäädessä syrjään. Viranomaiset näyttäytyivät etäisinä päätöksentekijöinä koulun ja etenkin sen toimijoiden, opettajien ja oppilaiden jäädessä vaiti. Koululle jätettiin vastuu huolehtia

yhdistymisen onnistumisesta sekä vanhempien että viranomaisten puolesta. Halusin siis päästä tutkimaan sitä, miten tämä yhdistyminen tapahtuu ja etenkin sitä, miten oppilaat tämän muutoksen kokevat. Aloitin tutkimuksen teon oikeastaan jo hieman ennen kandidaatin työmme palautusta.

Tutkimusta tehdessäni olen elänyt oppilaiden mukana kahdella tasolla. Toisaalta olen ollut koulu(i)lla oppilaiden kanssa tarkkailemassa tapahtumia ja toisaalta olen ollut elämässä oman kouluni siirtoa. Vaikka kyse on yliopistosta, puhun tässä siitä nimellä koulu siksi, että sellainen se meille opiskelijoille käytännössä oli. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden yleinen kutsumanimi laitoksellemme oli koulu ja opiskelu siellä käsittääkseni monilta osin koulumaisempaa kuin yliopistossa yleensä. Toisaalta koulu-nimitys kuuluu olevan käytössä muuallakin yliopistoissa ja saattaa viitata korkeakouluopiskelun muuttuneeseen merkitykseen tai asemaan yhteiskunnassa. Joka tapauksessa tämä korostaa tapahtumien analogisuutta. Tässä suhteessa koen samaistuvani enemmän ojoislaisiin, sillä olin samantapaisessa tilanteessa itsekin. Toisaalta Normaalikoulu oli ympäristöltään ja toimintatavoiltaan minulle tutumpi. Joka tapauksessa olin kiinni tutkimuksen kentässä enemmän kuin ehkä usein pidetään suotavana. Toisaalta omat kokemukseni oman kouluni yhdistämisprosessissa ovat tukeneet havaintojani tutkimuskentällä ja auttaneet minua hahmottamaan tiettyjä samanlaisina toistuvia kaavoja.

Tutkimuksessa mielenkiintoni on ennen kaikkea oppilaiden merkityksenannoissa. Tavoitteenani ei ole ollut arvioida kouluja ja niiden yhdistymistä sinänsä, vaan kuvata sitä, miten oppilaat ja myös opettajat yhdistymisprosessin kokevat. Tulkintojeni ja analyysini tueksi olen pyrkinyt tuomaan aiempaa tutkimustietoutta. Tutkimuksen kautta pyrin tekemään näkyväksi sen kokemuksellisen todellisuuden, jossa oppilaat ja opettajat tällaisen kahden koulun yhdistymisen jälkeen toimivat. Toimijoiden kokemukset ja omat tulkintani niistä olen pyrkinyt liittämään laajempaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Toivon näin pystyväni tuomaan esiin ainakin osan niistä rakenteista, jotka ohjaavat koulutuspoliittista päätöksentekoa sekä koulun toimintaa yleensä ja ovat mukana muokkaamassa toimijoiden kokemuksia.

2 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

2.1 *Etnografia*

Etnografian määritelmät vaihtelevat yhä eri tieteenalojen, tutkijayhteisöjen ja yksittäisten tutkijoiden välillä. (Lappalainen 2007a, 9.) Van Maanen (1995) määrittelee etnografian tutkimukseksi kulttuureista tai kulttuurista, jonka tietty ihmisryhmä jollain asteella jakaa. Joskus sillä viitataan tutkijan käyttämään menetelmään, etenkin kun tutkimukseen sisältyy läsnäoloa tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä, niin sanotusti kentällä. Joskus tutkimus voidaan määritellä etnografiseksi, jos sen tarkoituksena on tuottaa kuvaus jostakin kansasta, kulttuurista tai yhteisöstä. Tällöin etnografia viittaa kirjalliseen tuotokseen. (Mt., 4–5.) Wolcott (1995, 83) esittää, että ollakseen etnografinen, tutkimuksen täytyy olla etnografia sekä menetelmältään että tuotokseltaan. Tutkimuksessani etnografisuus näkyy sekä läsnäolon kautta että pyrkimyksenä kuvata kahta kulttuuria, jotka pyritään muuttamaan yhdeksi. Etnografia on tutkimuksessani siis Wolcottin (mt.) vaatimuksen mukaisesti sekä prosessi että produkti. Etnografinen tutkimus on pitkäkestoinen prosessi, kentällä ollaan kauan ja aineistoja kerätään paljon (Gordon ym. 2007, 43). Etnografi toimii tutkimuskohteensa arkisissa sosiaalisissa ja kulttuurisissa järjestyksissä. Läsnäolo sekä emotionaalisesti että fyysisesti tekee etnografiasta erityistä. Läsnäolo kentällä paikannetaan kokemuksia suodattamalla analyttisesti ja tulokset tulkitaan oman toiminnan reflektion avulla. Etnografisessa tutkimuksessa aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat usein limittäin ja kietoutuvat yhteen. Etnografia on työläs ja kokonaisvaltainen menetelmä mutta sillä on myös mahdollisuus tuottaa yhteiskunnallisesti merkityksellistä tutkimusta tekemällä näkyväksi esimerkiksi ihmisen toimijuutta rajoittavia käytäntöjä. (Lappalainen 2007a, 10–14.)

Etnografinen tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka lähtee tutkittavan ilmiön sisällöstä. Etnografisessa tutkimuksessa kaikilla osapuolilla nähdään olevan aktiivinen ja tutkimusta muokkaava rooli, myös tutkijalla. Etnografian avulla ei pyritä paljastamaan lopullisia totuuksia vaan tavoitteena on tapahtumien merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta osallisten omasta näkökulmasta. Voidaan sanoa, että etnografian tavoite on ennemminkin ymmärryksen lisääminen ja inhimillisen ajattelun rikastuttaminen. Yleistettävyyden sijaan tutkija pyrkii syvyyssuunnassa tarkkaan kuvaukseen ja mahdollisesti pätevään tulkintaan yksittäisestä tapauksesta.

Tutkimustulosten yleistettävyyttä voi toisaalta pyrkiä lisäämään sitomalla tulokset laajempaan tutkimustietouteen. (Syrjäläinen 1990, 39, 43–44.) Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on usein kulttuurin ja sen jäsenten vuorovaikutuksen ymmärtäminen (Syrjälä & Numminen 1988, 24). Voidaan jopa sanoa, että on harhaanjohtavaa kutsua tutkimusta etnografiseksi, jos se ei pyri kulttuuriseen analyysiin (Wolcott 1995, 108). Tämän vuoksi näen etnografisen tutkimuksen liittyvän sosiaaliseen konstruktionismiin.

Sosiaalinen konstruktionismi ei ole täysin yhtenäinen ja tarkkarajainen teoria, vaan se ennemminkin koostuu useista eri lähestymistavoista. Burrin (1995) mukaan sosiaaliseen konstruktionismiin voidaan kuitenkin liittää muutamia yhtenäisiä piirteitä. Sosiaaliseen konstruktionismiin kuuluu kriittinen suhtautuminen itsestään selvänä pidettyyn tietoon, sillä se näkee todellisuutemme olevan sosiaalisesti luotu. Käsityksemme ja ajatuksemme ovat historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneita ja siksi relatiivisia. Tämän vuoksi emme voi esimerkiksi pitää oman kulttuurimme tietoa ja uskomuksia muita parempina. Täten sosiaaliseen konstruktionismiin kuuluu myös ajatus tiedosta sosiaalisissa prosesseissa rakentuvana. Totuus ei välttämättä ole se, mikä parhaiten vastaa todellisuutta, vaan se, mikä yhteisesti hyväksytään. Tieto ja sosiaalinen toiminta nähdään yhteen kuuluvina, sillä yleisesti hyväksytyt totuudet ohjaavat yhteisön toimintaa esimerkiksi määrittämällä sen, mikä on normaalia ja mikä poikkeavaa. (Burr 1995, 2–4.) Näiltä osin omia tulkintojani tutkimuksessa on ohjannut sosiaalisen konstruktionismin perinne.

2.1.1 Etnografia koulussa

Etnografiat sijoittuivat alun perin pääasiassa tutkijalle vieraisiin, usein maantieteellisesti kaukaisiin kulttuuriin yhteisöihin. Kulttuurin käsite laajentui etenkin 1960-luvun jälkeen, ja kulttuuri alettiin nähdä jonakin, minkä lähes mitkä tahansa ihmisryhmät tai organisaatiot voivat omata. Tämän jälkeen etnografioita on alettu toteuttaa monissa eri yhteyksissä, kuten yrityksissä, kodeissa ja koulussa. (Van Maanen 1995, 10.) Koulutusinstituutit ovatkin tänä päivänä yksi keskeisistä etnografisen tutkimuksen kohteista eri maissa (Lappalainen 2007a, 12). Kouluetnografia on kuitenkin Suomessa vielä kohtalaisen uusi metodologia, aina 1990-luvulle asti se oli suomalaisille kasvatustieteilijöille varsin vieras käsite. Kuitenkin 1990-luvun alkupuolen jälkeen etnografinen tutkimus sai jalansijaa suomalaisessa koulutuksen tutkimuksessa. (Lahelma & Gordon 2007, 26–27.) Kotimaisessa kouluetnografisessa tutkimuksessa on painotettu laajoja, monipuolisia aineistoja sekä monikerroksista analyysia pienten aineistojen tarkan analysoinnin sijasta (mt., 29).

Tutkimuksessani noudatan tältä osin tyypillisen kotimaisen etnografian linjaa pyrkimällä ilmiön laaja-alaiseen ymmärtämiseen.

Kouluinstituutio on etnografille usein hyvin tarkkaan rajattu tutkimuskenttä, jota raamittavat yhteiskunnalliset säädökset ja opetussuunnitelmat (Lahelma & Gordon 2007, 17). Oma tutkimukseni poikkeaa kuitenkin useimmista kouluetnografioista, sillä erityisenä tarkastelun kohteena ei ole pelkkä kouluyhteisö ja sen toimintatapa sinänsä, vaan kahden eri kouluyhteisön kohtaaminen ja muutosprosessi.

Kouluetnografisia tutkimuksia voidaan luokitella monin eri tavoin. Elina Lahelma ja Tuula Gordon (2007) jaottelevat etnografisen tutkimuksen interaktionistiseen perinteeseen, kulttuurintutkimukseen sekä feministisen, kriittisen ja erojen tutkimuksen näkökulmiin. Interaktionistisissa suuntauksissa ja niihin laskettavassa etnometodologiassa tutkitaan muun muassa luokahuoneen sosiaalisia järjestyksiä sekä ihmisten välisiä suhteita. Tähän perinteeseen sopii hyvin myös vallan analysointi. Kulttuurintutkimus kouluetnografiassa tuo tarkastelun kohteeksi muun muassa opettajan kontrollimekanismit ja oppilaiden vastarinnan muodot, nuorten kulttuurit. Feministinen etnografia on tuonut tytöt keskiöön mutta sen piiriin kuuluu myös yleisempi eron ulottuvuuksien analysointi sekä tutkijan ja tutkittavan suhteen kyseenalaistaminen. Kriittinen tutkimus liittyy sosiologiseen lähestymistapaan ja se on luonteeltaan kyseenalaistavaa ja muutokseen tähtäävää. Erojen tutkimukseen keskittyvä etnografia korostaa nimensä mukaisesti erojen ulottuvuuksia niin sukupuolen kuin esimerkiksi yhteiskuntaluokan näkökulmasta. (Mt., 19–24.) Tutkimuksessani on piirteitä kaikista edellä mainituista suuntauksista, vaikka se ei puhtaasti edustakaan niistä mitään.

Kotimaisen kouluetnografian piirissä kiinnostuksen kohteena ovat nykyään usein erot ja eriarvoisuus ryhmien välillä. Usein painopisteessä ovat nimenomaan sukupuolten väliset erot, mikä johtuu pitkälti kenttää vauhdittaneen Koulutus ja sukupuoli -tutkimusverkoston vaikutuksesta. (Lahelma & Gordon 2007, 29.) Tutkimuksessani mielenkiinnon kohteena ovat pääasiassa eri kouluista tulevien oppilaiden väliset erot ja eronteot, eivät niinkään eri sukupuolten väliset erot. Tyttöjen ja poikien suhtautumisessa muutokseen on jonkin verran eroa tutkimuksenikin aineistossa, mutta tämä ei kuitenkaan ole tutkimuksen keskiössä.

Kouluetnografiaamme luonnehtii myös kontekstualisointi yhteiskunta- ja erityisesti koulutuspolitiikkaan (Lahelma & Gordon 2007, 31). Koulutuspoliittisten muutosten analyysissä on pidetty tärkeänä muutokseen osallisten kokemusten, tunteiden ja tulkintojen kuuntelemista (mt., 32). Etnografian avulla on mahdollista tarkastella poliittisen päätöksenteon sekä yhteiskunnallisten muutosten seuraamuksia jokapäiväisessä elämässä (Lappalainen 2007a, 14). Omassa

tutkimuksessani kyse onkin koulutuspoliittisen päätöksen, eli koulujen yhdistämisen, realisoitumisen tutkimisesta.

Wexlerin (1992, 8-9) mukaan kouluetnografia ei voi tavoittaa täyttä minuuden psykodynaamista elämänkerrallista kuvausta. Se tuskin voi myöskään tavoittaa täydellistä kuvausta yksittäisen oppilaan kokemuksesta osana muutosprosessia. Wexler jatkaa kuitenkin, että kouluetnografia voi kuvata sen, miten koulua käyvät nuoret määrittelevät itsensä ja osallistuvat muiden minuuden määrittelyihin tukeutuen usein karikatyyreihin ja stereotypioihin. Identiteetit rakentuvat osana koulun organisatorisia käytänteitä näihin minuuden määrittelyihin pohjaten. (Mt., 9-10.) Nämä identiteetin, minuuden ja toiseuden, rakentumisen prosessit ovat myös oman tulkintani mukaan niitä asioita, joiden jäljille kouluetnografian avulla voimme päästä ja joita myös tutkimuksessani pyrin kuvaamaan.

2.1.2 Etnografinen haastattelu

Etnografinen tutkimus perustuu usein tutkijan pitkään läsnäoloon kentällä, mikä muovaa etnografisen haastattelusuhteen erityislaatuiseksi (Tolonen & Palmu 2007, 89). Etnografisen kenttätöön ohessa tehtävässä haastattelussa haastattelun osapuolet tietävät toisistaan jo jotain, ja nämä ennakkokäsitykset voivat ohjata haastattelua joskus yllättäväänkin suuntaan. Haastateltava kertoo omista tuntemuksistaan, kokemuksistaan ja kentän tapahtumista. Nämä kokemukset ja havainnot voivat toisinaan poiketa vahvastikin tutkijan omista havainnoista. (Mt., 91–92.) Näitä poikkeavuuksia ei etnografiassa yleensä pidetä kuitenkaan validiteettia heikentävinä vaan niiden nähdään ennemminkin olevan rikkaus, joka saattaa ohjata uusiin kysymyksenasetteluihin ja tulkintoihin (Lahelma & Gordon 2007, 30).

Kysymysten muodostaminen poikkeaa etnografisessa haastattelussa tavallisesta haastattelusta. Kysymysten asettamista ei ohjaa vain tutkijan oma tutkimuskirjallisuuteen nojaava esiymmärrys, vaan teemat muodostuvat kenttätöön yhteydessä vuorovaikutuksessa kentän tapahtumiin ja henkilöihin. Tämän vuoksi ensimmäinen ja viimeinen haastattelu usein poikkeavat toisistaan selvästi. (Tolonen & Palmu 2007, 92.) Tutkimuksessani toteutin ensimmäiset haastattelut vai kolmen päivän havainnointijakson jälkeen, jolloin en ollut ryhmälle vielä kovin tuttu. Selkeä ero myöhemmissä haastatteluissa näkyi ainakin vuorovaikutuksen laadussa ja oppilaiden avoimuudessa.

Haastattelussa huomioon on otettava myös tutkijan ja tutkittavan väliset valtapositiot. Tutkijalla voidaan yleisesti ottaen sanoa olevan enemmän valtaa kuin tutkittavalla, mikä on otettava tutkimuksessa huomioon. (Tolonen & Palmu 2007, 93–34.) Erityisesti lasten kanssa

toimittaessa tämä korostuu (Lappalainen 2007b, 88). Lapset tulee kohdata oman arkinsa asiantuntijoina, eikä tutkittavien puolesta tule sanoa liikaa (Lappalainen 2007b, 68; Tolonen & Palmu 2007, 93).

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijalla on tuntemusta haastateltavan kulttuurin tai ryhmän toiminnasta ja hän voi ymmärtää näin paremmin niin sanottua sisäpiirin tietoa ja olla herkempi myös näitä tietoja tunnistamaan (Tolonen & Palmu 2007, 99). Itse pyrin saavuttamaan mahdollisimman laajan ymmärryksen ryhmän toiminnasta ja kulttuurista, joten päädyin haastattelemaan oppilaat ryhmänä. Ryhmähaastattelussa kulttuuri ja ryhmän luontaiset vuorovaikutussuhteet ovat ikään kuin läsnä (Alasuutari 1994, 131–132). Ryhmähaastattelussa ryhmän dynamiikka on tärkeää merkityksen rakentumisen kannalta. Toisinaan ryhmä tukee toinen toistaan ja rakentaa yhteistä kerrontaa, toisinaan taas ryhmäläiset voivat toppuutella toisiaan. (Mietola 2007, 166.)

Haastattelutilanne on aina arvaamaton ja erityinen. Haastattelutilanteessa tuotetaan tietynlaista puhetta, jolla on erityinen painoarvonsa. Haastateltavat tiedostavat usein hyvin vahvasti puhettaan nauhoitettavan, mikä muokkaa heidän kerrontaansa. Haastattelutilanteessa oppilaille muodostuu mahdollisuus tulla kuulluksi, mikä saattaa olla valtauttava kokemus, mutta se voidaan kokea myös uhkana menettää kontrolli siitä, millaisena itse näyttäytyy. (Mietola 2007, 160, 165.) On myös mahdollista, että toisinaan haastattelutilanteessa tuotetaan sellainen kertomus, mitä kuvitellaan haastattelijan pitävän hyvänä (Hoikkala & Paju 2013, 190). Haastattelun todenmukaisuuden arviointi ei kuitenkaan etnografisessa tutkimuksessa ole oleellista, vaan haastattelun ja havaintojen kautta päästään entistä moniulotteisemman kuvan jäljille. Haastattelun avulla tutkija voi tarkistaa havaintojaan mutta haastateltavien kokemukset ja näkökulmat voivat myös yllättää. (Mietola 2007, 168, 176.)

2.2 Etnografinen analyysi

Tutkimuksessani, kuten etnografisissa tutkimuksissa yleensäkin, en ole pyrkinyt testaamaan minkään teorian paikkansa pitävyyttä, enkä ole etsinyt tiettyjä tuloksia aiempien tutkimusten pohjalta (vrt. esim. Tolonen 2001, 70). Suunnitellessani tutkimustani jätin tietoisesti tutkimuskysymykseni aluksi hyvinkin väljiksi ja pyrin ottamaan mahdollisimman avoimesti kaiken informaation vastaan. Etnografian haasteena on nähdä tutkimansa ilmiö sellaisena kuin se todellisuudessa nähdään ja eletään, mikä on mahdollista vain sisältä päin (Paju 2011, 31). Etnografista analyysia luonnehtii näin aineistolähtöisyys (ks. myös esim. Tolonen 2001, 70; Palmu 2007a, 146). Tarkasteltaessa kulttuuria sisältäpäin, päädytään samalla etsimään merkityksiä

(Tolonen 2001, 49), joiden kuvaamisen tulee nojautua aineistoon ja olla mahdollisimman riippumatonta teoriasta (Moilanen & Räihä 2001, 51). Tulkintojen syventäminen ja tutkimustulosten kontekstualisointi puolestaan vaativat teoriaan ja aiempaan kirjallisuuteen perehtymistä (mt., 51).

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat usein limittäin ja kietoutuvat yhteen (Lappalainen 2007a, 13). Analyysi alkaa tavallaan jo kentällä tutkijan tekemistä päätöksistä, rajauksista ja muistiinpanoista (Palmu 2007a, 144). Analyysivaihetta on usein pidetty etnografisen tutkimuksen pulmakivenä ja tulosten on toisinaan kuviteltu vain putkahtavan jonkin mystisen prosessin seurauksena. Syynä tähän on ehkä se, että mahdollisia analyysitapoja on useita. Pohjimmiltaan etnografinen analyysi on kvalitatiivista sisällönanalyysia, joka perustuu usein haastattelurunkoon. Ennen kaikkea analyysi on tutkijan ajattelua ja tulkintaa, ja sen onnistuminen riippuu paljolti tutkijan teoretisoinnin pätevyydestä. Tärkeää on tutkijan huolellinen perehtyminen aineistoonsa ja kirjallisuuteen. (Syrjäläinen 1995, 89.) Kirjallisuudesta ei tule etsiä valmiita malleja ja käsitteitä, vaan kirjallisuuden avulla pyritään tuottamaan uusia näkökulmia omaan aineistoon. Kirjallisuutta tulee lähestyä analyysi-orientoituneesti ja se on tärkeä osa jatkuvaa tulkintaa ja reflektiota. (Coffey & Atkinson 1996, 110.)

Analyysissa ei ole kyse vain luokittelusta, kategorioista tai koodauksesta. Pohjimmiltaan analyysilla pyritään representoimaan tai rekonstruoimaan sosiaalista ilmiötä. Aineisto ei vain automaattisesti keräänny, vaan se muodostetaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämän vuoksi analyysin kautta emme suoraan raportoi löydöksiämme, vaan rakennamme oman versiomme sosiaalisesta maailmasta ja sen tapahtumista. Myös analyysitavan valinta ohjaa sitä, mitä tutkimuksessa tuodaan esiin ja tutkimuksen kirjoittaminen itsessään muokkaa näkemystämme aineistosta. Etnografinen analyysi on siis monikerroksinen prosessi ja vaatii paljon reflektiota. (Coffey & Atkinson 1996, 108–109.) Kirjoittamisen ohella analyysia voidaan lähestyä lukemisen kautta. Etnografisen aineiston käsittely on suurelta osin lukemista (Palmu 2007a, 146). Palmu (mt.) kuvaa etnografista analyysia käsiteparin ”temaattinen lukeminen” ja ”analyytinen lukeminen” avulla. Näissä temaattinen lukeminen tarkoittaa aineiston koodaamista, luokittelua, teemoittelua ja alustavaa analyysia. Temaattista lukemista seuraa analyytinen lukeminen, joka sisältää yksittäisten teemojen analysoivaa tarkastelua ja niiden uloskirjoittamista. Tähän vaiheeseen liittyy myös teorian lukeminen ja liittäminen teemaan. (Mt., 146–147.) Oma analyysitapani mukailee Palmun kuvaamaa prosessia. Muistiinpanoja ja päiväkirjamerkintöjä kirjoittaessani en teemoitellut havaintojani juurikaan, vaan pyrin ottamaan mahdollisimman paljon vastaan. Loppua kohden tosin huomasin aiempien ja uusien havaintojeni välillä yhteyksiä, ja ne myös kirjasin heti ylös. Olen

lukenut aineistoani yhä uudelleen kenttäjaksojen aikana ja niiden jälkeen, teemoitellut raakahavaintojani ja luokitellut niitä aineistolähtöisesti. Teemojen alkaessa hahmottua olen pyrkinyt syventämään niitä tuomalla rinnalle aiempaa tutkimustietoutta. Muutosta kuvaavassa luvussa viisi olen käyttänyt kuvailevaa analyysia. Tarkoituksenani oli selvittää, mitä tapahtuu koulujen yhdistyessä, joten tapahtumien kuvaus asettuu osaksi analyysia. (vrt. Paju 2011, 29.) Luvussa kuusi tarkastelen teoreettisemmin tärkeimmiksi kokemiani aineistosta nostettuja teemoja.

Etnografi on tutkimusta tehdessään osana tutkimaansa kenttää ja yhteisöä. Kysymykset muodostetaan suhteessa kenttään ja osana sitä, ja samalla etnografi tulee määritelleeksi kentän kysymyksillään. Maailma ja tässä suhteessa kenttä jäsentyvät aina jostakin näkökulmasta, mikä asettaa absoluuttisen totuuden kyseenalaiseksi. Kentän moniäänisyys ja sattumanvaraisuus tuovat konkreettisesti näkyviin ainoan oikean tarinan kertomisen mahdottomuuden. Etnografista tutkimusta luonnehtii kohtaamisen henkilökohtaisuus, ruumiillinen läsnäolo ja välittömyys, mistä seuraa, että etnografi joutuu jatkuvasti tarkkailemaan omia käsitteellistyksiään ja niiden perusteita, jäljittämään teorioita, luokituksia ja käsitteitä sekä niiden alkuperää. Tarvitaan oman tietämisen purkamista, omien oletusten ja itsestäänselvyyksien kyseenalaistamista. (Hakala & Hynninen 2007, 211–215.) Kenttävaiheen kokemusten kuvaamisella ja itsensä paikantamisella tutkimuksen kentälle onkin tärkeä rooli etnografisessa tutkimuksessa, sillä niiden kautta tutkijan subjektiivisuus tulee esiin ja sitä voidaan arvioida. Etnografisen analyysin tueksi tutkimuksiin kirjoitetaan usein myös autobiografinen osuus tutkijan roolista ja kokemuksista kentällä. (Coffey & Atkinson 1996, 111.) Olen pyrkinyt mahdollisimman tarkasti tuomaan omat sitoumukseni, lähtöoletukseni ja taustateoriani julki läpi tutkimuksen, ja luvussa neljä kuvaan vielä tutkimukseni osalta kentälle pääsyn ja siellä olemisen problematiikkaa.

3 KOULUETNOGRAFIA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kannalta merkittävimpiä kotimaisia kouluetnografioita julkaisuvuoden mukaisessa järjestyksessä, minkä jälkeen käsittelen muutamia niissä esiintyviä käsitteitä ja tasoja, joiden kautta olen omaa tutkimustani suunnitellut ja rakentanut. En pyrkinyt tutkimuksessani positivistiseen teorian testaamiseen (vrt. Tolonen 2001, 70) mutta teorialla on suuri merkitys, kun pyritään luomaan tulkintoja, jotka nousevat pelkän tapauskuvauksen yläpuolelle (Syrjäläinen 1995, 90). Etnografin kuvaus tutkimastaan arjesta suodattuu aina teorioiden ja käsitteiden kautta (Lahelma & Gordon 2007, 36). Tämän vuoksi koen tarpeelliseksi tuoda tässä kohtaa esiin ne aiemmat tutkimukset ja käsitteet, jotka ovat olleet omaa etnografista katsettani suuntaamassa. Vaikka peruskouluun liittyviä etnografioita on Suomessa paljon, ei alakoulun puolella niitä ainakaan oman etsintäni perusteella juuri ole tehty. Nämäkin esittelemäni tutkimukset on kaikki toteutettu yläkoulun puolella, eikä niiden tuloksia voi suoraan verrata omiini. Tutkimuksille yhteinen koulun eri tasojen tai kerrostumien analyttinen erottelu sopii kuitenkin tulkintani mukaan myös peruskoulun alaluokille, vaikka se saattaa näyttäytyä siellä hieman eri tavoin. Kuten Philip Jackson (1990) johdannossaan toteaa: koulu on koulua, käytiin sitä missä hyvänsä. Kaikki kuvaamistani tutkimuksista myös linkittyvät kulttuurintutkimuksen perinteeseen, joka on myös tutkimuksessani läsnä.

3.1 *Aiempiä kouluetnografioita*

Koulutusinstituutiot ovat monissa maissa keskeisiä etnografisen tutkimuksen kohteita. Etnografinen koulututkimus ei ole kasvatustieteilijöiden yksityinen kenttä, vaan etnografiaa voidaan lähestyä monien tieteenalojen kautta. (Lappalainen 2007a, 12.) Oikeastaan etnografia on ollut 90-luvun alkuun saakka suomalaisille kasvatustieteilijöille suhteellisen vieras metodologia ja koulun etnografinen tutkimus oli enemmän koulutuksesta kiinnostuneiden sosiologien aluetta (Lahelma & Gordon 2007, 26). Vaikka 1990-luvun lopun jälkeen kasvatustieteellisten kouluetnografioiden määrä on lähtenyt nousuun (mt., 27), ovat kaikki tässä esittelemäni tutkimukset sosiologisia. Kaikille niille on myös yhteistä koulun analyttinen erottelu viralliseen ja epäviralliseen koulukulttuuriin.

Kaarlo Laine (1997) on väitöstutkimuksessaan *Ameba pulpetissa* käsitellyt nuorten ja koulun suhdetta kulttuurisen modernisaation metaperspektiivistä. Laine tarkastelee koulun arkipäiväisiä ilmiöitä ambivalenssien kautta. Koulun institutionalisoitunut tila- ja aikarakenne rutiineineen puuduttaa nuoria, joiden kokemusmaailmaa määrittävät entistä enemmän koululle vastakkaiset kulttuuriset representaatiot. Virallinen ja epävirallinen koulu asettuvat toisiaan vastaan. Tämä vastakkain asettuminen näkyy koulussa muun muassa siten, ettei siellä tunnut viihtyvän. Laineen tutkimuksen perusteella nämä koulun ja oppilaiden väliset jännitteet ja ristiriidat näyttäytyvät kuitenkin mahdollisuutena koulun kehittämiseen. Nuorten omien kulttuurien ja epävirallisten oppimiskokemusten hyväksyminen osaksi kouluinstituutiota voisi tehdä kouluoppimisesta merkityksellisempää. Rutiinit ja progression tavoittelu ovat osa koulua, mutta kouluun tulisi hyväksyä myös emotionaalista, regressiivistä ainesta. Laineen tutkimus ei ole perinteinen kouluetnografia muun muassa siksi, että pääasiallinen kenttäjakso oli vain viikon mittainen. Laine ei kuitenkaan edes pyrkinyt etnografian mukaiseen autenttiseen kuvaukseen, vaan hänen tavoitteenaan oli koulussa nähtävien ilmiöiden ”taustalla” olevien symbolisten suhteiden jäljittäminen. Ameba pulpetissa yhdistelee teoreettis-käsitteellistä analyysia arkipäivän havaintojen perspektiiviin. (Mt.)

Tarja Tolonen (2001) on väitöstutkimuksessaan *Nuorten kulttuurit koulussa* tarkastellut nuorten kulttuureja koulussa sukupuolen näkökulmasta. Tolosen tutkimuksessa käsitellään kouluyhteisön sosiaalista järjestystä, ja sitä, millaisia käytäntöjä ja mahdollisuuksia eri toimintatavoille ja sukupuolityyleille on koulun julkisuudessa. Tolonen avaa koulun sosiaalisia järjestyksiä äänen ja näkyvyyden metaforien avulla. Ääni ja näkyvyys nähdään sosiaalisen ja sukupuolisen toimijuuden mahdollisuuksien mittareina, kun kysytään ”kuka saa äänensä kuuluviin” tai ”kenet huomaamme”. Kouluyhteisöä tarkastellaan kommunikatiivisena yhteisönä, jossa esilläolon ja äänen merkitys syntyy nimenomaan suhteessa paikkaan ja yleisöön, eli yhteisöön. Tutkimus on toteutettu kahdessa helsinkiläisessä yläkoulussa 90-luvun puolivälissä ja sen etnografisuus rakentuu siitä, että tutkimusaineisto on muodostunut osana kenttätöprosessia. Tutkimus liittyy vahvasti tutkimusprojektiin ”Kansalaisuus, marginaalisuus, erot koulussa – lähtökohtana sukupuoli”. Tolonen tuo tutkimuksessaan esiin koulutilassa kohtaavat erilaiset maailmat, koulun institutionaalisine käytänteineen sekä nuorten ja opettajien taustat ja kulttuurit. Koulun kerrostumissa oppilaat rakentavat kertomuksia ja performansseja, joilla välitetään suhtautumista koulun sääntöihin. Näillä julkisilla teoilla rakennetaan samalla omaa toimijuutta sekä sosiaalisesti että sukupuolisesti. Aktiivisen tarinankerronnan kautta syntyy sosiaalisia asemia sekä sukupuolisia järjestyksiä. Toimijuus ja sukupuoli tuotetaan arjen käytännöissä ja ne

merkityksellistyvät koulussa paikallisesti. Tähän liittyy vielä julkisuuksien luomisen ja yksityisyyden ylläpitämisen sosiaalinen jännite. (Mt.)

Petri Pajun (2011) väitöstutkimuksessa *Koulua on käytävä* koululuokkaa tarkastellaan sosiaalisena tilana. Tutkimus on osa Nuorisotutkimusverkoston ”Suomen ihanuus ja kurjuus – miten kasvatamme lapsiamme ja nuoriamme” -tutkimushanketta. Tutkimuksessa kuvataan koululuokan yhteisöllistä rakennetta ja sen syntyä sekä pohditaan koulun ristiriitaista olemusta yksilöllisen arvioinnin ja yksinjäämisen pelon välillä. Paju kysyy, millaista yhteisöllisyyttä koulussa on ja miten sitä käytetään. Tutkimuksen kenttäosuus toteutettiin yhdellä Härkälän (peitenimi) yhdeksännellä luokalla, jolla Paju ja hänen tutkijaparinsa Tommi Hoikkala opiskelivat nuorten kanssa rinnatusten lähes koko lukuvuoden ajan. Tämän tutkijan toisen yhdeksännen luokan kokemuksista syntyi *Koulua on käytävä*, jossa analysoidaan luokan oppilaiden suhdetta kouluun ja sen tasoihin, fyysiseen, viralliseen ja epäviralliseen. Paju kuvaa koulunkäyntiä erilaisina käytävinä, joihin oppilaat sijoittuvat sosiaalisesti ja sukupuolisesti ja jotka muovaavat toimintaedellytyksiä ja positioita. Käytäviä Paju luonnehtii etäisyyksinä viralliseen kouluun. Virallisen koulun linjaa mukailevat nuoret asettuvat käytävään, jossa sosiaalisuus rakentuu työrauhasta ja kypsyys on koulutyöhön keskittymistä. Toinen käytävä aikuisuuteen rakentuu aikuisten maailman tavoittelun ja epävirallisen koulukulttuurin varaan. Tähän käytävään sijoittuvat oppilaat näkevät todellisen maailman olevan jossakin koulun ulkopuolella ja kokevat koulun merkityksen lähinnä koulukavereiden kautta. Paju jatkaa analyysiaan jakamalla käytäviin sijoittuvat oppilaat W- ja M-tyypin oppilaiksi suhteessa viralliseen kouluun ja sitä kautta käytäviin. W-tyypin oppilaat näkevät koulun ikävänä ja jopa elämälle vastakohtaisena, kun taas M-tyypin oppilaat ovat selkeämmin sisäistäneet virallisen koulun tavoitteet omikseen. W- ja M-tyyppi jakaantuvat Pajun typologioissa vielä sukupuolen mukaan ja määrittävät sen kautta tarkemmin. (Mt.)

Mainitsen vielä tässä kohtaa Tommi Hoikkalan ja Petri Pajun (2013) yhteisen kouluetnografian *Apina pulpetissa*. Apina pulpetissa on Petri Pajun ja Tommi Hoikkalan yhteinen raportti samalta Härkälän yhdeksänneltä luokalta, jota Pajun väitöskirjassa kuvataan. Tutkimuksessa tarkastellaan koulussa elävää yksilön, ryhmän ja instituution ristiriitaa ja paikannetaan luokkahenkeä ja työrauhaa. Kouluyhteisöä analysoidaan kehien, eräänlaisten kasvuyhteisöjen kautta, jotka nuoriin koulussa ja sen ulkopuolella vaikuttavat. Teoksessa asetetaan vuoropuheluun niin tutkijat, oppilaat, vanhemmat, opettajat ja yhteiskunta. Koulusta piirtyy kuva koulutustehtaana, joka omilla prosesseillaan pyrkii muovaamaan nuorista kansalaisia yhteiskuntaan, johon opetussisällöt eivät ehkä enää yhtä hyvin sovi. Koulussa nuorille tärkeimmäksi muodostuu usein ryhmä. ”Mihin ryhmään kuulun” ja ”millaisena siihen kelpaan”

muodostuvat nuoren koulupolun eksistenssikysymyksiksi. Tutkijat jäävät pohtimaan, miten aineenopettajajärjestelmä osana koulua tavoittaa oppilaat ryhmänä ja yksilöinä ja onnistuu tukemaan herkässä iässä olevien nuorten kasvua. (Mt.)

Näillä kaikilla tutkimuksilla on joitakin yhteisiä piirteitä. Ne kaikki käsittelevät koulun arkea kulttuurintutkimuksen perinteestä käsin. Koulua kuvataan omana kulttuurinaan tai ennemminkin useiden eri kulttuureiden summana. Koulun sisällä nähdään muodostuvan erityisiä kulttuurisia rakennelmia, jotka myös nähdään osana laajempaa yhteiskunnallista kulttuuria ja sen muutosta. Ne kaikki myös käsittelevät koulua instituutiona, joka tuottaa positioita, joihin yksilöt asettuvat ja heidät asetetaan. Lopulta niissä kaikissa analysoidaan koulun institutionaalisia ja kulttuurisia rakenteita tarkastelemalla koulua erilaisten kerrostumien kautta. Koulun nähdään jakautuvan kolmeen tasoon, fyysiseen, viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Näitä näille tutkimuksille yhteisiä lähtökohtia esittelen seuraavaksi tarkemmin, sillä ne muodostavat sen teoreettisen viitekehyksen, jonka pohjalta olen tutkimukseni rakentanut.

3.2 Kulttuuri koulussa ja koulu kulttuurina

Stuart Hall (2003) kuvailee kulttuuria yhteisten merkitysten järjestelmiksi, joita samaan yhteisöön, ryhmään tai kansakuntaan kuuluvat ihmiset käyttävät saadakseen tolkkua maailmasta. Näiden yhteisten merkitysjärjestelmien kautta saamme tunteen yhteisestä identiteetistä ja kuulumisesta yhteisöön. Kulttuuri on yksi keskeisimpiä identiteetin muodostamisen, muuttamisen ja ylläpitämisen tapoja. Kulttuureja pidetään yleensä melko vakaina ja pysyvinä ja kulloiseenkin kulttuuriin samaistuvien ihmisten oletetaan olevan hyvin samankaltaisia. Kulttuuriset eronteot kasvattavat yhteisötunnetta ja pitävät yllä erilaisuutta suhteessa muihin. (Mt., 85–86.)

Vaikka kulttuureja usein pidetään vakaina ja yhtenäisinä, sisältää yhteiskunta aina erilaisia kulttuureja. Kulttuuriin liittyy aina myös vallan aspekti. Toiset kulttuuriset näkemykset ja tavat ovat vaikutusvaltaisempia kuin toiset ja siksi niitä kutsutaan valtakulttuureiksi. Eri ryhmien välillä on myös eroa suhteessa kulttuuriseen valtaan, kykyyn siirtää omia käsityksiään ja näkemyksiään oman ryhmän ulkopuolelle. (Gordon & Lahelma 1992a, 132.)

Koulu voidaan nähdä osana ympäröivää kulttuuria mutta jokaisella koululla on myös oma kulttuurinsa (Uusikylä 2006, 13). Yhteiskunnan kulttuuriset muutosprosessit muokkaavat koulua sekä koulun ja oppilaiden välistä suhdetta. Esimerkiksi Thomas Ziehe (1991, 168) on koulua ja oppimista koskeissa analyyseissään todennut, että yhteiskunnan kokonaiskulttuuristen muutosprosessien seurauksena koulu on menettänyt auramaista sädekehäänsä. Kulttuurinen modernisaatio tuottaa uudenlaista yksilöllisyyttä ja subjektiviteetin vaatimusta tilanteessa, jossa

perinteet ovat murentuneet ja yhteiskunta teknokratisoitunut. (Mt., 16–33.) Näiden yhteiskunnan kulttuuristen muutosten myötä koulun konteksti on muuttunut samalla kun oppilaiden kouluun kohdistamat subjektiiviset ajattelumallit ovat muuttuneet. (Mt., 164.) Ziehe kuvaa kulttuurisen tilanteen muutosta subjektin sisäisten ambivalenssien kautta. Hänen mukaansa jokaisessa yksilössä vaikuttaa samaan aikaan kaksi vastakkaista taipumusta, intressi regressioon ja intressi progressioon. Psyykkisen hyvinvoinnin ja turvallisuuden kannalta molemmat ovat yhtä tärkeitä. Kuitenkin alati formalisoituva opetus tähtää progressioon eli muutokseen ja eteenpäin pääsemiseen ja julistaa pannaan yksilön kaipaaman regression eli pyrkimyksen mielihyvään, yhtenäisyyteen ja tuttuuteen (mt., 133–134).

Koulu on siis kulttuurinen instituutio, joka tähtää yksilön sosiaalistamiseen ja on samalla tärkeä vaihe radalla aikuisuuteen. Yhteiskunnan modernisaatio, kulttuurin monimuotoistuminen ja nopeat yhteiskunnalliset muutokset kytkeytyvät kouluun ja muokkaavat näin nuorten elämismailmaa. Kulttuurinen modernisaatio on luonut ambivalensseja koulun ja nuorten suhteeseen. Nuoruus on ikävaiheena muovautunut omiksi nuorisokulttuureikseen ja monimutkaistanut matkaa lapsesta aikuisuuteen. Samalla koulun ja kodin ulkopuolisen elämän merkitys on kasvanut. Tämän myötä koulun institutionaalinen jäykkyys on korostunut nuorten yksilöllistymispyrkimysten rinnalla ja asettunut sille vastakkaiseksi. Koulun yliyksilöllinen auktoriteetti näyttää olevan uhattuna nyt, kun instituutioiden ja asiantuntijoiden tiedon monopoli on asetettu kyseenalaiseksi. Nämä koulun ja nuorten väliset ambivalenssit voidaan koulun sisällä nähdä virallisen ja epävirallisen koulun käsitteiden kautta. (Laine 1997, 15–23.)

Tutkimukseni etnografinen ote heijastelee symbolisen interaktionismin perinnettä korostaen kulttuurin merkitystä ihmisen käyttäytymisen ja kokemuksen muovaajana (Syrjäläinen 1990, 36). Ihmiset elävät fyysisessä maailmassa, joka on täynnä merkityksellä ladattuja objekteja. Sama objekti voi sisältää hyvinkin erilaisia merkityksiä eri ihmisille, esimerkiksi koulu voi edustaa yhdelle ilon ja vapauden areenaa ja toiselle vankilaa. Objektit ovat siis symboleja, joiden merkitys riippuu siitä kontekstista, jossa ne syntyvät. Ihmisten ja ryhmien välinen vuorovaikutus tapahtuu symbolien välityksellä ja näiden symbolien merkitykset ovat kulttuurisesti rakentuneita. Kulttuuri määrittää toimijoidensa tapoja olla tekemisissä toisten kanssa, se ohjaa roolien ja sääntöjen rakentumista, arvoja, uskomuksia ja jopa puhetapoja ja puheenaiheita. (Woods 1983, 1-8.) Koulua ja sen toimijoita tulee siis tarkastella sekä koulun omasta että yhteiskunnan kulttuurisesta viitekehyksestä. Huomioon otetaan tutkittavien tulkinnat tilanteista ja tulkinnat ovat sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta rakentuneita, ne syntyvät ihmisessä itsessään tai ihmisten keskuudessa (Syrjäläinen 1990, 36).

3.2.1 Koulu instituutiona

Instituutioita on eri tutkimuksissa määritelty eri tavoilla. Yhteiskuntatieteet määrittelevät instituutioita vakiintuneina ja toistuvina käytäntöinä ja toimintatapoina, joita uusinnetaan ja ylläpidetään yhteiskunnassa rutiininomaisesti. Funktionaalisesti instituutiot voidaan nähdä tiettyä yhteiskunnallista tehtävää toteuttavina ilmiöinä tai konstruktioina, mikä ei kuitenkaan aina merkitse organisaatiota tai muuta järjestäytynyttä toimintaa. Yhteiskunnan eri instituutioihin voidaan lukea muun muassa perhe, uskonto, ja asiantuntijuus mutta myös jotkut nimetyt organisaatiot kuten päivähoito ja koulu. (Alasuutari 2009, 55–56.)

Koska koulu koskettaa läheisesti jokaista suomalaista jossakin elämän vaiheessa, sitä pidetään usein yhtenä keskeisimmistä yhteiskuntamme instituutioista (Lahelma & Gordon 2007, 17). Tarja Tolonen (2001, 76) kuvaa koulua vahvana fyysisenä, sosiaalisena ja kulttuurisena tilana. Kasvatusinstituutioissa, kuten koulussa, toimivat ihmiset sijoittuvat erilaisiin asemiin ja edustavat erilaisia toimijoita ja toimijaryhmiä. Instituutiot luovat omia, itsestään selvinä pidettyjä järjestyksiä, joiden kautta ne muokkaavat itseään ja toimijoitaan. Ne mahdollistavat tietynlaisia toimintoja ja toimijoiden minuuksia ja samalla rajaavat muita toimintatapoja ja minuuksia. Lapsudentutkimus kohdistuessaan instituutioihin keskittyy tutkimaan sitä, miten lapsuutta ja lapsen subjektia tehdään ja tuotetaan kasvatusinstituution toiminnassa. Lasten oman näkökulman ja toimija-aseman tarkastelu perustuu usein etnografiseen lähestymistapaan. (Alasuutari 2009, 57–58.) Myös tässä tutkimuksessa oppilaiden oma näkökulma ja asema koulun kontekstissa pyritään tuomaan esiin etnografian keinoin. Oppilaiden ja opettajien kokemuksia tarkastelen suhteessa instituutioon, jossa ne syntyvät. Oppilaat ja opettajat eivät siis ole tutkittavia sinänsä, vaan heidän tiettyssä kontekstissa syntyneet kokemuksensa.

Koulujen institutionaalisissa tarkasteluissa pääpaino on yleensä niissä koulun käytänteissä, jotka eivät varsinaisesti kuulu sen viralliseen, julkilausuttuun tehtävään. Tarkastellaan siis niitä institutionaalisten vaatimusten kokonaisuuksia, jotka usein toteutuvat niin sanotusti oppilaiden ja opettajien selän takana (Broady 1989, 150). Koulu instituutiona, opetustilanteen puitteet ja koulun funktiot säilyttää, valikoida ja sosiaalistaa oppilaita muodostavat kokonaisuuden, josta Broady (mt.) puhuu piilo-opetussuunnitelmana. Piilo-opetussuunnitelman teki tunnetuksi Philip Jacksonin 60-luvulla toteuttama tutkimus *Life in Classrooms* (mt., 96). Tutkimuksessaan Jackson (1990) tuli todenneeksi, että koulussa usein opitaan jotain muuta, kuin mitä virallinen opetussuunnitelma antaa ymmärtää. Jacksonin (1990) mukaan kouluinstituutio perustuu kolmeen asiaan: väkijoukkoon, arviointiin ja valtaan. Luokassa toimiminen perustuu kykyyn toimia suuren väkijoukon keskellä. Missään muussa yhteydessä koulun jälkeen ei yleensä jouduta toimimaan

yhtä tiiviissä olosuhteissa muiden kanssa. Koulua instituutiona määrittää myös arviointi. Oppilaiden on jo hyvin nuorina opittava olemaan jatkuvan arvioinnin kohteena, niin vertaistensa kuin opettajan taholta. Viimeiseksi kouluinstituutiota ja luokkahuonetta määrittäväksi tekijäksi Jackson mainitsee vallan. Vaikka valtasuhteet ovat koulutuksen kentällä hyvin arka aihe, josta hyvin mielellään vaietaan tai sitä kierrellään, on koulussa hyvin selvästi nähtävissä jako vahvempiin ja heikompiin. Opettajilla on joka tapauksessa enemmän valtaa lapsiin nähden, kuten myös enemmän vastuuta. Valta-aspekti on myös yksi asia, johon lapsen on totuttava sopeutuakseen kouluinstituutioon. (Mt., 10.)

Kouluinstituution taustalla on opetussuunnitelma, joka perustuu konventionaaliseen tietoon, joka on jaettu selkeisiin osa-alueisiin. Näiden oppisisältöjen siirto oppilaiden tietovarantoihin ei kuitenkaan ole koulu lopullinen ja ainoa funktio. Opetussuunnitelman pohjalta rakentuu eriytynyttä tietoa ja piiloisia tavoitteita, eli aiemmin mainitun piilo-opetussuunnitelman osasia, jotka viittaavat muun muassa työn ideologioihin ja sukupuolten ja luokkien väliseen eriarvoisuuteen. Sekä virallinen opetussuunnitelma että piilo-opetussuunnitelma perustuvat oppilaiden kontrollointiin. Virallisen koulun kontrollin lisäksi oppilaita ohjaavat koulussa myös monet sosiaaliset rakenteet, kuten vertaiskulttuurit ja niiden luoma sosiaalinen paine. (Wolpe 1988, 179.) Koulussa on siis nähtävissä erilaisia kerrostumia ja jakoja, jotka kaikki ovat mukana rakentamassa jokaisen oppilaan kokemusta koulusta. Tutkimuksessani keskityn juuri kouluinstituution kerrostuneisuuteen ja erityisesti näiden kerrostumien luomiin jännitteisiin.

3.2.2 Virallinen, epävirallinen ja fyysinen koulu

Monissa tutkimuksissa (esim. Tolonen 2001, Paju 2011, Laine 1997) kouluinstituutio jaetaan kolmeen osaan, viralliseen, informaaliin eli epäviralliseen ja fyysiseen kouluun. Eri osa-alueet ovat kietoutuneita toisiinsa, fyysinen koulu esimerkiksi luo puitteet sekä viralliselle että epäviralliselle koululle, mutta nämä kolme eivät kuitenkaan ole koskaan täysin yhtä (Tolonen 2001, 77).

Fyysinen koulu pitää sisällään rakennuksen institutionaaliset tila- ja aikajärjestelyt sekä koulun tavat säädellä tilaa, liikettä, aikaa, ääntä ja ruumiillisuutta. Fyysisen koulun rakenne, arkkitehtuuri ja organisointi perustuvat massojen hallintaan ja luovat toiminnan puitteet jokaiselle luokalle niin ryhmänä kuin sen oppilaille yksilöinä. Koulun tilat ovat erilaisia oppilaan kuin opettajan käytävissä, opettajalla on yleensä valta kontrolloida tiloja ja jopa oppilaan ruumiillisuutta. Opettaja vastaa luokan ovien avoimuudesta, käytävillä oleskelun luvallisuudesta sekä tiettyyn rajaan asti WC:n käytöstä. Alakoulussa opettaja hallitsee myös luokkatilaa ja oppilaan sijoittumista siihen. Luokka on sosiaalisesti tiheä ja kuitenkin avoin tila ja sijoittuminen

siihen muokkaa kokemuksia. Koulun tilajärjestelyt luovat erilaisia sosiaalisen tilan positioita ja valtasuhteita. Esimerkiksi luokassa oppilaat ovat useimmiten opettajaa vastaan sijoittuneina, mutta kevätjuhlassa asetelma on toinen. Koulun tilat ovat pääasiassa pitkälti kontrolloituja ja valvottuja mutta oppilaille on tapana etsiä ja vallata käyttöönsä omia tiloja. Kaappien, penkkien tai wc-tilojen valtaaminen kavereiden kanssa luo turvaa ja liittyy sosiaalisten verkostojen luomiseen ja rajanvetoihin. Vaikka fyysinen koulu tarkoittaa pääasiassa koulurakennusta ja sen pihaa, toisinaan se vedetään oppilaiden mukana myös konkreettisen koulun alueen ulkopuolelle, esimerkiksi oppilasryhmien oleskelupaikoille koulun tuntumassa. (Tolonen 2001, 76–83 ; Paju 2011, 18–26.)

Virallinen koulu toimii fyysisen koulun puitteissa ja viittaa koulunkäyntiä koskeviin asiakirjoihin, opetussuunnitelmaan, koulun sääntöihin ja kouluinstituution muodolliseen hierarkiaan. Myös muun muassa koulun toiminnassa arkipäiväiset opetusmenetelmät, oppimateriaalit ja opetuksen ympärille rakentuva vuorovaikutus ovat osa virallista koulua. (Tolonen 2001, 78.) Keskeinen osa virallista koulua, ainakin oppilaan näkökulmasta on arviointi. Peruskoulun tavoite jokaisen oppilaan kohdalla on sen suorittaminen, mikä jää elämään arvosanoina päättötodistuksessa. Juuri tässä virallisuudessaan peruskoulu tavoittaa oppilaat, se muokkaa arkisen toiminnan yksilöllisiksi todistuksiksi, joihin ei oppilaalla ole juuri sanavaltaa. Suomalainen koulu on olemukseltaan virallinen, sillä oppivelvollisuus toteutuu pääasiassa julkisessa koulussa. (Paju 2011, 19.) Koululla on selkeä rakenne ja sen valtaa tuetaan viime kädessä valtion, lain ja oikeuden avulla. Koulu on virallisen vyöhykettä ja tähän virallisuuteen panostaessaan oppilas menettää osan autonomiastaan. (Willis 1984, 28.)

Informaali koulu tarkoittaa viralliseen kouluun kuulumatonta epävirallista vuorovaikutusta oppitunneilla, mutta myös niiden ulkopuolella. Epäviralliseen kouluun kuuluvat esimerkiksi oppilaskulttuurit ja sosiaaliset hierarkiat sekä koulunvastaiset kulttuurit. (Tolonen 2001, 78 ; Willis 1984, 28.) Oppilaat eivät kuitenkaan ole sama kuin epävirallinen koulu, kuten opettajakaan ei ole sama kuin virallinen koulu (Paju 2011, 20), vaikka opettaja on asemansa vuoksi sidottu toteuttamaan virallisen koulun ideaa. Epävirallisen ja virallisen jaottelu on analyttisesti mielekäs, mutta koulun todellisuudessa ne voivat kietoutua yhteen, olla päällekkäisiä tai asettua toisiaan vastaan (Tolonen 2001, 78). Virallista koulua luonnehti arvioinnin vahva asema, mutta myös epävirallinen koulu arvioi oppilasta, joskin eri kriteerein. Koulu ja oppilaskulttuuri asettuvat usein vastakkain, ja epävirallinen koulu arvostaa usein eri asioita kuin virallinen. Kuitenkin toisinaan, esimerkiksi koulun urheilukisoissa, hyvä suoritus voi olla positiivinen asia sekä virallisen että epävirallisen puolella. (Paju 2011, 21.)

McLaren (1989, 193) kuvaa oppilaiden ja perinteisen koulutiedon suhdetta kehollisen tai rituaalisen tiedon (*bodily/ritual knowledge*) ja luokkahuonetiedon (*classroom knowledge*)

käsitteillä. Hänen jaottelunsa kuvaa tulkintani mukaan samalla virallisen ja epävirallisen koulun suhdetta. Rituaalinen tieto perustuu epäviralliseen, koettuun tietoon. Tätä tietoa ei aina ymmärretä, mutta se tunnetaan ja siihen vastataan kehollisesti. Tämä kaduilla (siis koulun ulkopuolella) hankittu tieto on elettyä ja se on affektiivisesti ladattua. Luokkahuonetieto perustuu viralliseen, rationalismin kyllästämään tietoon jostakin. Tämä tieto koetaan usein irralliseksi, itsen ulkopuoliseksi ja se jää oppilaalle etäiseksi. Viralliseen kouluun huonosti sopeutuvat oppilaat pyrkivät rakentamaan subjektiviteettiaan ensisijaisesti suhteessa koulun ulkopuoliseen elämään. Tällöin koulupäivät muodostuvat tasapainotteluksi oppilaan pyrkiessä sovitteluun elettyä kokemusmaailmaansa koulun asiakeskeiseen ympäristöön. Koulunvastaisuus ja epävirallisuuteen panostaminen ovat McLarenin tulkinnan mukaan oppilaiden reaktioita virallisen koulun pyrkimykseen torjua ja poistaa oppilaiden kaduilla omaksumat piirteet. (Mt., 192–194.)

Myös Kallas, Nikkola ja Räihä (2013) tarkastelevat artikkelissaan koulun dualistisuutta mutta liittävät sen opettajankoulutuksen viitekehykseen. Heidän näkemyksensä on, että opettajankoulutus ei anna opiskelijoille tarpeeksi valmiuksia ymmärtää koulussa ilmeneviä, yksilön kokemuksesta nousevia ongelmia. Opettajankoulutuksen perustuminen oppiainejakoon saa aikaan sen, että opetus nähdään ennen kaikkea osaamisena ja hallitsemisena ymmärtämisen ja vastavuoroisuuden sijaan. Koulussa tämä muodostuu ongelmalliseksi, sillä opettajan työ sisältää yhä enenevässä määrin elämismaailman ongelmien ratkomista. Jos nämä ongelmat pyritään ratkaisemaan didaktisesti, ne jäävät ratkaisematta. (Mt., 19–24.) Kallas, Nikkola ja Räihä (mt., 26–27) näkevät ongelman taustalla opetuksen ja oppimisen ontologisen perusratkaisun määrittämättömyyden, eli sen, mitä oikeastaan näillä käsitteillä tarkoitamme? Kallaksen, Nikkolan ja Räihän kehittämän jaon mukaisesti koulua voidaan tarkastella oppiaineontologian ja elämismaailmaontologian systeemeinä.

Oppiaineontologiassa kouluorganisaatiota ylläpitävä voima, sen tavoitteet ja niiden oikeutus haetaan esimerkiksi yhteiskunnan tarpeista, oppilaan ulkopuolelta. Oppilas jää toiminnan tahdottomaksi osaseksi, joka sopeutuu ja joka sopeutetaan ulkoisiin voimatekijöihin. Tämä oppiaineontologiaksi nimetty systeemi näyttäytyy hallinnon ja opettajan systeiminä, jossa opettajalla on valta ja oppilaalla pakko. (Kallas ym., 2013, 27.) Tälle virallisen kouluinstituution tuottamalle ja ylläpitämälle oppiaineontologialle vastineeksi Kallas, Nikkola ja Räihä (mt.) esittävät elämismaailmaontologista lähestymistapaa, joka painottaa oppivan systeemin sisäisiä voimatekijöitä. Oleellisia ovat tällöin oppilaan kyvyt ja oma motivaatio sekä opetuksen dialogisuus. Kyseessä on oppijan systeemi, jossa keskeistä on oppijan kokemus. Vaikka oppiaineontologia tuntuu olevan koulutuksen kentällä hallitseva, se ei ole yksinään riittävä. Koulu tarvitsee oppiaineiden sisältöihin ja soveltamismenetelmiin liittyvän tiedon rinnalle myös tietoa

todellisen oppimisen kokemuksellisesta perustasta. Tarvitsemme siis elämismaailmaontologiaa oppiaineontologian rinnalle, jotta koulu muodostuisi nykyistä enemmän oppilaan systeemiksi institution systeemin sijaan. (Mt., 27–28.)

Tutkimuksessani virallisen koulun ja oppilaiden kokemuksiin pohjaavan epävirallisen koulun välinen jännite on vahvasti läsnä. Tarkastelen koulujen kulttuureja sekä näiden kulttuurien kohtaamista juuri tämän jännitteen kautta. Eri kouluissa virallisen ja epävirallisen koulun suhde on erilainen ja tämä erilaisuus tulee tutkimuksessa erityisesti esiin. Tutkimukseni kohteena on kokemus, niin oppilaiden kuin opettajienkin, ja tätä kokemusta tarkastelen myös laajemmin suhteessa kouluun, johon kokemusten ei perinteisesti ole nähty sopivan.

4 TUTKIMUKSEN KULKU

Etnografisissa piireissä keskitytään usein tutkimuksen alkuvaiheeseen, kenttätööhön. (Van Maanen 1995, 5). Etnografian piirissä kentän käsitteellä tarkoitetaan yleensä jotakin yhteisöä, kulttuuria tai yhteiskunnan instituutiota, jota tutkitaan ikään kuin sisältä käsin. Kouluetnografioissa kenttänä toimii useimmiten fyysinen koulurakennus pihoineen, mutta tutkija lopulta määrittää kentän itse läsnäolonsa, havaintojen ja katseensa kautta. Koulumaailman sosiaaliset ja kulttuuriset toiminnot tulevat näkyviksi koulun tilojen muodostamilla näyttämöillä. (Palmu 2007a, 139–140.) Tutkimukseni fyysisenä kenttänä toimi kolme hämeenlinnalaista koulua, pääasiassa Seminaarin koulu, jonka muodostivat kaksi muuta tutkimistani kouluista. Tutkimuksen sosiaalinen kenttä (esim. Tolonen 2001, 51) muodostui pääasiassa kahdesta eri koululuokasta, jotka alkujaan olivat eri kouluista, mutta päätyivät samaan. Sosiaalisen kentän pariin kuuluivat toisaalta myös monet rinnakkaisluokat ja muut tutkimieni luokkien kanssa vuorovaikutuksessa olleet luokat. Kiinnitin huomiota myös opettajien keskinäiseen kanssakäymiseen sekä opettajien ja oppilaiden suhteisiin. Tässä luvussa esittelen tutkimukseni lähtökohtia, aineistoa sekä kentällä oloa. Kenttää käsittelevissä kappaleissa tarkastelen rooliani kouluissa sekä etnografista prosessia yleensä. Kursiivilla kirjoitetut osuudet ovat tutkimuspäiväkirjani osia.

4.1 *Mitä tutkimassa?*

Tutkimukseni alussa en pyrkinyt rajaamaan tutkimustehtävääni tarkasti, vaan etnografian luonteen mukaisesti pyrin havainnoimaan ilmiötä mahdollisimman monipuolisesti ja laajasti. Pyrin kiinnittämään huomioni sekä oppilaiden että opettajien reaktioihin ja käytökseen, koulun kulttuuriseen muutokseen ja ryhmien muodostumiseen. Kiinnitin huomiota oppilasryhmien sisäiseen dynamiikkaan sekä ryhmienväliseen toimintaan. Ensimmäisenä tutkimustehtävänäni oli näin ollen selvittää, **minkälaiset koulut ovat kulttuuriselta rakenteeltaan ja mitä tapahtuu näiden kulttuurien kohdatessa**. Kulttuurisen tarkastelun lähtökohdaksi otin koulujen suhteen viralliseen ja epäviralliseen kouluun, ja koulujensa kulttuurin edustajiksi valikoituivat kaksi luokkaa. Seminaarin koululla olin yhden lukukauden ajan, mikä on suhteellisen lyhyt aika tällaisen

muutosprosessin ollessa kyseessä. Tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan yhdistymisprosessia sen alkuvaiheessa, enkä pyri antamaan lopullista kuvaa Seminaarin koululle muodostuvasta kulttuurista tai yhteisöstä.

Tutkimusta tehdessäni tutkimustehtäväni tarkentuivat ja lisääntyivät useaan otteeseen. Pyrin selvittämään esimerkiksi sitä, **millainen kulttuuri uuteen kouluun muodostuu ensimmäisen lukukauden aikana**. Erityisesti olin kiinnostunut siitä, kumman koulun kulttuuri muodostuu vallitsevaksi, vai onko uuden koulun kulttuuri täysin poikkeava alkuperäisistä kouluista. Pyrin tarkastelemaan myös koulun muovautumista yhteisöksi, eli selvittämään, **muodostuuko kahden koulun oppilaista sekä uudesta ja vanhasta henkilökunnasta eheä yhteisö, vai jäävätkö koulut tässä vaiheessa henkisesti erilleen**. Matkan varrella huomasin, että oppilaat kokivat olevansa edelleen kahden eri koulun oppilaita. Tästä syystä aloin entistä enemmän kiinnittää huomiota niihin tapoihin, joilla oppilaat ja opettajat luovat ja tuovat esiin eroja koulujen välillä. Huomioni keskittyi tässä vaiheessa erontekoihin oppilasryhmien välillä, eli siihen, **miten uuden koulun kontekstissa rakennettiin (uudelleen) Normaalikoulua tai Ojoisten koulua**. Uudella koululla julkilausuttuna pyrkimyksenä oli vältellä aiempiin kouluihin viittaamista aina kun mahdollista, ei siis ollut suotavaa tuoda julki luokkien eri alkuperää. Kiinnostuin siis myös tarkkailemaan tilanteita, joissa tätä tavoitetta koeteltiin.

Luokka- ja yksilötasolla olin kiinnostunut siitä, **miten eri toimijat ottavat uuden tilanteen vastaan ja onko näissä tavoissa koulukohtaista eroa**. Tähän liittyen yritin selvittää, millaisia vaikeuksia kohdataan ja missä onnistutaan. Olin kiinnostunut myös siitä, miten eri ryhmät ja toimijat reagoivat toisiinsa. Koko prosessin ajan pyrin tarkkailemaan koulujen yhdistymistä myös muutosprosessina. Halusin selvittää, millaisia pelkoja ja odotuksia oppilailta oli yhdistymiseen liittyen ja miten ne kävivät toteen tai muuttuivat tutkimuksen aikana. Alun perin tarkoitukseni oli tarkastella sekä ryhmää että yksilöitä, mutta tutkimuksen edetessä ryhmä alkoi painottua entistä enemmän.

Petri Paju (2011) toteaa väitöstutkimuksessaan *Koulua on käytävä*, että etnografiaa suunnitellessaan ei voi koskaan varmaksi tietää, mitä tutkimuksesta seuraa. Tämän tutkimusprojektin valossa hänen mielipiteeseensä on helppo yhtyä. Tutkimusta aloittaessani en noviisina varmasti ymmärtänyt alkuunkaan, millaiseen projektiin ryhdyin. Tutkimukseni on kasvanut matkan varrella tutkijantaitojeni kehittyessä ja lopputulos on varmasti muuta kuin aluksi osasin ajatella. Tutkimukseni on muovautunut alun epämääräisyydestä liiankin tarkkojen raamien kautta tähän muotoonsa. Aineistoa olen kerännyt paljon ja tutkimuskysymyksiä on herännyt paljon enemmän, kuin mihin tämän opinnäytetyön rajoissa on mahdollista vastata. Laajin ja tärkein tutkimuskysymykseni on ollut se, **miten luokka koulunsa kulttuuria edustavana ryhmänä**

kokee oman koulunsa yhdistämisen toiseen kouluun ensimmäisen lukukauden aikana. Haluankin vielä huomauttaa, että tutkimuksen kohteena ei ole siis varsinaisesti Seminaarin koulu, joka lähinnä luo raamit tutkimuksen kohteena olevalle prosessille.

Tutkimuksen tavoitteena ei ole ollut lopullisen totuuden selvittäminen, vaan tapahtumien mahdollisimman eheä kuvaaminen ja tulkitseminen asianosaisten merkityksenantojen pohjalta. Olen kuvannut muutoksen etenemistä tietoisena siitä, että kuvaus on suodattunut omien kokemusteni ja taustaoletusteni kautta. Täydelliseen objektiivisuuteen pyrkimisen sijaan olen pyrkinyt tuomaan mahdollisimman perusteellisesti julki omat lähtökohtani tutkimuksen tekemiseen. Luotettavuus-osiossa tarkastelen vielä lähemmin omien taustojeni mahdollisia vaikutuksia tutkimukseni tuloksiin. Lopullisen analyysin ja tulkintojen tueksi olen pyrkinyt liittämään aiempaa tutkimusta.

4.2 Tutkimukseni kolme koulua

Hämeenlinnan normaalikoulu oli Tampereen yliopiston alaisuudessa toiminut harjoittelukoulu luokka-asteille 1-6. Normaalikoulun yhteydessä toimi Tampereen yliopiston filiaali Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Normaalikoulu muodostui kahdesta rakennuksesta, joita kutsuttiin uudeksi ja vanhaksi puoleksi. Normaalikoulua vastapäätä oli Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, joka myös koostui kahdesta eri rakennuksesta, vanhemmasta ja uudemmasta. Normaalikoulun oppilaiden käytössä oli OKL:n puolella tekstiilikäsityöluokka sekä liikuntasali. Yhdessä rakennukset muodostivat eräänlaisen kampuksen piha-alueen jäädessä koulujen väliin. Normaalikoulun luokat oli suunniteltu opettajaopiskelijoiden harjoitteluja ajatellen, luokissa oli esimerkiksi ylimääräiset penkit luokan takaosassa. Oppilaat olivat tottuneet jatkuviin vierailuihin niin opettajaksi opiskelevien kuin muidenkin taholta. Myös tunnin vetäjän vaihtuminen oli tuttua harjoittelujen runsauden vuoksi.

Normaalikoululla vallitsi vahva sääntö rakenne, mikä tuli esiin esimerkiksi luokan useilla eri sääntötauluilla. Rangaistukset olivat usein kollektiivisia ja opetus tapahtui heikoimman ehdoilla. Koulun toimintarakenne oli byrokraattisen jäykkä, eikä joustovaraa ollut monissa asioissa. Harjoittelukoululla tämä selittyi ainakin osin sillä, että harjoittelijoiden läsnäolo ja harjoittelun aikataulut rajasivat toimintaa melko paljon. Normaalikoulun virallista koulua myötäilevä, jopa virkamiesmäinen opetus toisaalta oli helpommin toteutettavissa koulussa, jonka oppilaat tulivat kokemukseni mukaan pääasiassa hyvin toimeen tulevista perheistä. Normaalikoulun oppilaaksi myös haettiin usein muualtakin kuin omalta oppilaaksiottoalueelta erityispainotusluokkien sekä maineen vuoksi. Oppilaiden perhetausta ja erityispainotukset

opetuksessa näkyivät koulussa esimerkiksi luokkatyöskentelyn rauhallisuutena (vrt. Tolonen 2001, 104–105). Nuorten omien kulttuurien tila oli kapea, mikä mielestäni näkyi esimerkiksi sekä oppilaiden että opettajien neutraalimpana pukeutumisena. Niin sanottu oppilasaines oli Normaalikoululla hyvin homogeenista, eikä koululla juuri ollut erityisoppilaita. Koululla oli hyvä maine ja sekä henkilökunta että oppilaat tuntuivat arvostavan koulunsa erityisyyttä muihin kouluihin verrattuna.

Ojoisten koulu oli yksi Hämeenlinnan peruskouluista. Koulun luokka-asteet olivat 1-6 ja siellä oli sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen ryhmiä. Oppilaita koulussa oli noin 330. Koulu toimi kahdessa eri rakennuksessa, joista toisessa oli ainoastaan kaksi erityisopetuksen ryhmää. Koulu mainitsi arvoikseen toisen huomioonottamisen, oikeudenmukaisuuden, osallisuuden ja lapsilähtöisyyden. Koulussa integraatioajattelu oli vahvasti läsnä ja opetusmenetelmät kuuluivat olevan joustavia ja monipuolisia. Koulun oppilaat olivat hyvin erilaisia taustoiltaan ja monet todennäköisesti taloudellisesti vaatimattomammista kodeista kuin Normaalikoululla. Ojoisten koulu oli Hämeenlinnan alueella erityispiirteistään tunnettu, etenkin laaja-alaisesta erityisopetuksestaan. Koululla toimi myös aktiivinen vanhempainyhdistys ja oppilastoimikunta. (Ojoisten koulu 2012, viitattu 24.4.2012.) Syksystä 2011 alkaen Ojoisten koulu oli jatkuvasti esillä paikallismediassa pitkään jatkuneiden, nyt akuuteiksi muuttuneiden sisäilmaongelmien vuoksi.

Ojoisten koululla toiminta vaikutti joustavalta ja luokka tuntui toisinaan elävän hetkessä. Muutokset suunnitelmissa tapahtuivat nopeastikin, eikä tästä tuntunut aiheutuvan ongelmia. Koululla tuntui vallitsevan tietynlainen avoimuus, opettajanhuoneeseen oli helppo mennä ja paikallisen yhteisön tuki näkyi koululla muun muassa opettajille tuotujen kahvipullien muodossa. Epävirallisen koulun vahva rooli ja koulun merkitys oppilaille ja opettajille näkyi erityisesti viimeisten päivien aikana, kun oppilaat saivat jättää jälkensä purettavan koulun seinille piirtämällä ja maalaamalla. Epävirallisen koulun tila tuli ilmi myös oppilaiden ja opettajien tyyleissä, esimerkiksi pukeutumisella saatettiin tuoda omaa persoonaa vahvasti esille.

Tampereen yliopiston hallitus päätti 13.6.2011, että luokanopettajakoulutus, Hämeenlinnan normaalikoulun toiminta sekä näitä tukevat yliopistopalveluiden sekä kirjaston toiminnot siirretään Tampereelle 1.8.2012 lukien (Tampereen normaalikoulu 2013, viitattu 19.3.2013). Opettajankoulutuslaitokselta vapautuvat tilat ja vaille hallintoa jääneet Normaalikoulun oppilaat muodostivat Hämeenlinnan kaupungille sekä ongelman että mahdollisuuden. Ojoisten koulun sisäilmaongelmat ja Normaalikoulun oppilaiden sijoitus päätettiin ratkaista ottamalla Normaalikoulun oppilaat osaksi Ojoisten koulua ja siirtämällä Ojoisten koulun toiminta Normaalikoululta ja Opettajankoulutuslaitokselta vapautuviin tiloihin. Näin muodostettu noin 700 oppilaan suuryhteisö nimettiin Seminaarin kouluksi, jossa siis suoritettiin pääasiassa havainnointia.

Seminaarin koululla yhdistyivät siis kaksi hyvin erilaista alakoulua. Yksi selkeimpiä havaitsemiani eroja Normaalikoulun ja Ojoisten koulun välillä oli opettajan ja oppilaiden välinen etäisyys. Normaalikoululla hierarkia opettajan ja oppilaiden välillä oli selkeämpi, mikä näkyi muun muassa siinä, ettei henkilökohtaisista asioista juuri puhuttu luokassa. Ojoisten koululla opettaja oli selkeämmin osa luokkaa ryhmänä. Tämä saattoi tulla erityisesti esille nyt, kun koulujen yhdistyminen oli lähellä. Ojoisilla opettaja ja oppilaat olivat samassa tilanteessa, molempien täytyi siirtyä uuteen kouluun. Asiasta keskusteleminen ja kokemusten jakaminen tästä lähtökohdasta lienee helpompaa kuin Normaalikoululla, missä opettajan tilanne kuitenkin poikkesi melkoisesti luokan tilanteesta. Oppilaat olivat jäämässä vanhaan kouluunsa uusien ihmisten saapuessa, mutta opettaja oli lähdössä ja joutui jo etukäteen huolehtimaan myös tulevan työpaikkansa asioista.

Uusi Seminaarin koulu on ainakin Suomen mittakaavassa suuri koulu. Koululla on oppilaita noin seitsemänsataa. Fyysinen koulu koostuu vanhan Normaalikoulun ja OKL:n tiloista. Suuri oppilasmäärä jakaantuu kolmeen rakennukseen ja kahteen ruokalaan ja lisäksi noin 70 alkuopetuksen oppilasta opiskelee (tällä hetkellä, kevät 2014) Ojoisten koulun tilalle rakennetussa Lastentalossa. Lastentalo valmistui syksyllä 2013 ja sen tiloissa toimii myös päiväkotia ja neuvola. Koululla on yhteensä 30 yleisopetuksen luokkaa, 10 pienluokkaa sekä yksi valmistava luokka maahanmuuttajille. Opettajia ja muuta henkilökuntaa on noin 90. Koulun tunnuslause on ”Koulu kaikille”, mitä pyritään toteuttamaan muun muassa siten, ettei pienluokkia eroteta muista oppilaista, vaan kaikki luokat on jaettu tasaisesti eri rakennuksiin. Luokat eivät myöskään sijoitu tiloihin kouluittain. Koulun tavoitteena ovat esimerkiksi yksilöllisten tarpeiden huomiointi ja suvaitsevaisuus. (Seminaarin koulu 2014, viitattu 6.3.2014.)

Uudella koululla toimintansa aloittivat kaikki Normaalikoulun luokat sekä Ojoisten koulun oppilaat ja suurin osa henkilökunnasta. Normaalikoulun opettajista vain kaksi jatkoi Seminaarin koululla. Lopuille luokille palkattiin uudet opettajat. Oppilaiden tasolla siis kohtasivat kahden eri koulun kokonaisuudet, kun taas opettajien tasolla Ojoisten koulun henkilökunta oli ainoa valmis yhteisö. Tutkimukseni toteutin suurimmalta osin Seminaarin koululla ensimmäisen lukukauden aikana, syksyllä 2012, jolloin koulun kulttuuri oli vasta alkanut muotoutua erilaisten yksilöiden, yhteisöjen ja näiden kulttuurien kohdatessa. Koululla tuntui alusta alkaen olevan selkeänä päämääränä yhteisen Seminaarin koulun rakentaminen, vanhat koulut pyrittiin jättämään taakse. Oppilaista ei esimerkiksi ensimmäisten päivien jälkeen puhuttu lähtökouluihin viitaten, ainakaan oppilaiden kuullen. Toiseksi päämääräksi koululla muodostui mielestäni profiloituminen. Jo ennen koulun toiminnan alkamista uuden koulun eduksi nimettiin muun muassa valinnan mahdollisuudet, tilat sekä resurssit, joiden isolla koululla koettiin olevan paremmat. Koululla olikin suuret paineet vastata erityisesti normaalikoululaisten vanhempien huoleen

Normaalikoululla koetun koulun laadun säilyttämisestä. Koululla oli paljon opetusteknologiaa, esimerkiksi SMART-taulut joka luokassa sekä oppilaskäytössä olevia kannettavia tietokoneita. Opettajien rekrytoinnissa oli myös pyritty hakemaan erityisosaamista eri aineissa. Koulun henkilökunta vaikutti monipuoliselta ja yhteinen ja yhteisöllinen koulu tuntui olevan kaikkien koulun aikuisten jakama tavoite.

4.3 Aineistosta

Tutkimukseni aineisto on kerätty pääasiassa vuoden 2012 aikana. Aineisto koostuu yhteensä neljästä havainnointijaksosta, joista ensimmäinen sijoittui keväälle 2012 Ojoisten koululle ja Normaalikoululle. Kouluja edustavat tutkimuksessa pääasiassa kaksi luokkaa, yksi Ojoisilta ja yksi Normaalikoululta. Seminaarin koululla luokista tuli rinnakkaisluokkia ja oppilaista samalla Seminaarin koululaisia. Tutkimuksessa puhun kuitenkin selkeyden vuoksi luokista niiden lähtökouluihin viitaten. Tutkimusjaksoni ja niiden aikana kerätyt aineistot on jäsennellyt selkeämmin kappaleen lopussa olevaan taulukkoon (Taulukko 1). Halusin tutkimukseeni ylempien luokkien oppilaita, jotka kuitenkin jatkaisivat yhä Seminaarin koululla. Alkuopetuksen oppilaiden uskoin olevan vielä turhan nuoria käsitelläkseen asiaa tutkijan kanssa. Isompien uskoin olevan valmiimpia sanoittamaan kokemuksiaan ja pidemmän kouluhistorian vuoksi uskoin muutoksen myös koskettavan heitä vahvemmin. Koska tarkasteluni kohteena olivat ryhmät, oli tarkoituksenmukaista valita luokat alkuopetuksen ulkopuolelta. Ryhmän rakenne on yhteydessä sen jäsenten ikään ja nuorempien oppilaiden ryhmiin sitoutuminen on vähemmän jäsentynyttä (Koskenniemi 1982, 62).

Ojoisten koulun rehtori ehdotti minulle kahta toiveitani vastaavaa tulevaa rinnakkaisluokkaa, joiden opettajat suostuivatkin tutkimukseen osallistumaan. Olin keväällä molemmilla kouluilla kolmen päivän ajan havainnoimassa toimintaa ja osallistuin myös koulujen väliseen liikuntatapahtumaan sekä vierailin Ojoisten koulun oppilaiden kanssa tulevan koulun tiloissa. Ensimmäisellä havainnointijaksolla haastattelin molempien luokkien oppilaita ryhminä ja opettajia kahden kesken. Molempien luokkien ryhmähaastatteluisissa oli mukana kuusi luokan oppilasta, sekä tyttöjä että poikia.

Toisen havainnointijakson aloitin elokuussa 2012 heti koulujen alkaessa. Olin koululla yhteensä kolme viikkoa, puolet ajasta entisen Ojoisten koulun luokassa ja puolet entisen Normaalikoulun luokassa. Tutkimani luokat pysyivät siis samoina läpi koko tutkimuksen. Elin luokkien arjessa mukana ja seurailin pääasiassa sivusta luokan toimintaa. Vaikka tutkin pääasiassa kahta eri luokkaa, osallistuin myös monille eri luokkien yhteisille tunneille, joilta sain laajemmin

kuvaa koko koulun tilanteesta. Osallistuin myös moniin koko koulun yhteisiin tapahtumiin. Olin toisinaan mukana välitunneilla ja toisinaan opettajienhuoneessa. Olin myös mukana yhdessä rehtorin järjestämässä torstaitorissa, joka oli eräänlainen tiedotustilaisuus oppilaiden vanhemmille lukuvuoden alussa. Jakson päätyttyä haastattelin jälleen molempien luokkien oppilaita ryhmähaastattelulla, molemmissa ryhmissä oli jälleen kuusi oppilasta, tyttöjä ja poikia.

Kolmannen jakson aloitin viikolla 43, heti syysloman päätyttyä. Tällä kertaa olin kouluilla yhteensä kahden viikon ajan, viikon molemmissa luokissa. Tämän jakson aikana keräsin oppilailta eläytymismenetelmää mukaillen kirjallisen tuotoksen, jossa heidän tuli eläytyä keksimääni tilanteeseen. Tämä kirjallinen osuus ei kuitenkaan ole sinällään osa tutkimukseni aineistoa, vaan se palvelee mahdollisen jatkotutkimuksen tarpeita. Tämän jakson aikana sain myös mahdollisuuden toimia sijaisena molemmille luokille. Otin sijaisuuden vastaan, sillä uskoin saavani entistä syvemmän ymmärryksen koulun toiminnasta uuteen rooliin päästessäni.

Viimeinen jakso sijoittui viikoille 49–51. Tuolloin olin kummassakin luokassa jälleen noin viikon ajan. Jatkoin havainnointia samalla tapaa, kuin olin aiemmin sitä tehnyt. Joulukiireiden vuoksi siirsin viimeiset haastattelut tehtäviksi vasta joululoman jälkeen, jolloin opettajilla oli enemmän aikaa eikä oppilaitakaan häirinnyt joulunodotus. Loman jälkeen haastattelin jälleen molempien luokkien oppilaita kuuden hengen ryhmissä sekä molempien luokkien opettajat, joista toinen oli uusi opettaja luokassa. Joululoman jälkeen pääsin myös mukaan opettajien yhteiseen kokoukseen, jossa sain kertoa lyhyesti tutkimuksestani. Olin jo paljon aiemmin tarjoutunut kertomaan opettajille yhteisesti tutkimuksestani, mutta yhteinen aika siirtyi useaan otteeseen.

Kannoin havainnointijaksoilla aina mukani vihkoa, johon kirjasin päivän mittaan tärkeiksi kokemiani havaintoja, lähinnä ranskalaisin viivoin. Pelkäsin jatkuvan kirjaamisen vaivaannuttavan opettajia tai oppilaita, joten pyrin päivän aikana kirjaamaan muistiinpanoni mahdollisimman lyhyesti. Päivän päätteeksi kirjoitin vielä päiväkirjatyypillisesti päivän tapahtumista, havainnoistani ja ajatuksistani. Joinakin päivinä lähdettyäni koululta suoraan töihin, päiväkirjan kirjoittaminen siirtyi seuraavalle päivälle. Aineistoa kertyi parin vihon ja noin 50 päiväkirjasivun verran. Haastattelut äänitin nauhurilla. Oppilaat haastattelin kuuden hengen ryhmissä. Olin etukäteen lähettänyt oppilaiden koteihin lupa-anomukset haastatteluja varten ja myönteisen vastauksen saaneista oppilaista pyysin luokasta vapaaehtoisia oppilaita haastatteluihin. Tavoitteenani oli saada haastatteluun aina kolme poikaa ja kolme tyttöä, mutta suurelta osalta poikia ei löytynyt joko lappua tai kiinnostusta haastatteluun, joten parissa haastattelussa tyttöjä oli neljä ja poikia kaksi. Haastattelin myös yhteensä seitsemää opettajaa. Osa haastatteluista tehtiin ennen yhdistymistä ja osa sen jälkeen. Haastateltavina oli kaksi Normaalikoululla toiminutta opettajaa, kolme Ojoisten koululla toiminutta opettajaa sekä kaksi Seminaarin koulun uutta opettajaa. Näitä opettajien

lähtökohtia en haastateltujen opettajien vähäisen määrän vuoksi tuo ilmi haastattelulainauksissa suojatakseni opettajien henkilöllisyyttä. Opettajista kertovat tutkimuspäiväkirjamerkinnät pohjautuvat opettajahuonekeskusteluihin. Tutkimukseen osallistuneiden luokkien opettajien kanssa keskustelin eniten, mutta näitä yksityiseksi lukemiani keskusteluja en tuo julki. Keskusteluissa saamani tiedot ovat kuitenkin olleet mukana muodostamassa käsityksiäni koulujen tapahtumista ja kulttuurista.

TAULUKKO 1. Kenttäjaksot ja aineistot

	Aika	Observointipäiviä	Aineisto
1. JAKSO ”Odottelua, pelkoa ja intoa”	2.5.–30.5.2012	8	Muistiinpanot + kenttäpäiväkirja + haastattelut
2. JAKSO ”Uuden ihanuus ja kurjuus”	14.8–6.9.2012	15	Muistiinpanot + kenttäpäiväkirja + haastattelut
3. JAKSO ”Rutiinia ja kuohuntaa”	22.10.–8.11.2012	10	Muistiinpanot + Kenttäpäiväkirja (+eläytymistehtävä)
4. JAKSO ”Epävarmuutta ilmassa”	3.12.–18.12.2012	9	Muistiinpanot + kenttäpäiväkirja
	24.1–4.4.2013	-	Viimeiset haastattelut

Taulukossa (Taulukko 1) kuvataan kenttäjaksojani ja jaksoiden aikana keräämiäni aineistoja. Ensimmäisen jakson aikana havainnointipäiviä kertyi yhteensä kahdeksan. Haastatteluja toteutin yhteensä neljä, kaksi oppilashaastattelua ja kaksi opettajahaastattelua. Toisella jaksolla havainnointipäiviä oli yhteensä viisitoista. Haastattelin tämän jakson aikana kerran molempien luokkien oppilaita. Kolmanteen jaksoon sisältyi kymmenen observointipäivää. Tämän jakson aikana en haastatellut ketään. Neljännen jakson aikana havainnointipäiviä kertyi yhdeksän. En toteuttanut haastatteluja tämänkään jakson aikana, vaan siirsin ne vuoden 2013 alkuun, sillä uskoin joulukuireiden vaikeuttavan opettajien haastatteluihin osallistumista. Alkuvuodesta haastattelin molempien luokkien oppilaat vielä kertaalleen, ja lisäksi molempien luokkien opettajat. Haastattelin myös muita koulun opettajia.

4.4 Kentälle pääsy

Aloitin tutkimuksen teon keväällä 2012. Olin juuri saamassa kandidaatintutkielmani valmiiksi, kun mielenkiinto heräsi jatkaa samasta aiheesta pro gradu -tutkielman muodossa. Idea kehkeytyi nopeasti ja samalla tuli kiire. Otin pikaisesti yhteyttä Ojoisten koulun rehtoriin ja pyysin lupaa päästä tutkimaan koulujen yhdistymistä. Hän innostui välittömästi tutkimusideastani ja toivotti minut tervetulleeksi tutkimaan. Hän oli hyvin avoin ja antoi minulle vapaat kädet tutkia. Hän ehdotti minulle kohdeluokkia sekä Ojoisilta että Normaalikoululta ja nämä luokat myös valitsin. Ojoisten koululla tutkittavan luokan opettaja toivotti minut tervetulleeksi luokkaansa. Rehtorin ehdotuksen pohjalta otin yhteyttä Normaalikoulun rehtoriin ja pyysin lupaa päästä tutkimaan tätä tiettyä luokkaa. Normaalikoulun rehtori jätti asian luokan opettajan päätettäväksi ja kyseinen opettaja lupasi ottaa minut luokkaansa. Kentälle pääsy sujui molemmissa kouluissa melko helposti. Jo tässä vaiheessa kohtasin kuitenkin ensimmäiset eroavaisuudet koulujen toiminnassa. Normaalikoulun kanssa asiointi oli alusta asti hyvin virallista. Puhuin rehtorin kanssa sähköpostin välityksellä lyhyesti. Tämän jälkeen otin sähköpostitse yhteyttä opettajaan, jonka kanssa sain nopeasti puhelinyhteyden. Hänen aikataulunsa oli kuitenkin hyvin tiukka ja observointipäivien löytäminen kevään viimeisistä viikoista ei ollut helppoa. Ojoisten koulun rehtorille laitoin aluksi sähköpostia, mutta hän toivoi minun ottavan mieluummin yhteyttä puhelimitse. Hän myös kutsui minut koululle käymään ja pääsin heti henkilökohtaisesti tapaamaan tulevan tutkimusluokkani opettajaa. Luokan opettajan suhtautuminen minuun oli hyvin välitöntä ja hän toivotti minut tervetulleeksi luokkaansa koska tahansa. Tässä vaiheessa ensimmäisen kerran aloin huomata Normaalikoulun virallisuuden suhteessa Ojoisten kouluun.

Aloitin kenttäjakson Normaalikoululla toukokuun alussa. Fyysinen sisäänpääsy luokkaan oli helppoa, Normaalikoulun opettajat ja oppilaat olivat harjoittelukoulun luonteen mukaisesti tottuneet ylimääräisiin silmäpareihin luokassa. Luokkaan tullessani esittäydyin luokan opettajalle pikaisesti ja istuin jo pelkästä tottumuksesta harjoittelijoille suunnatuille tuoleille luokan takaosaan. Oppilaat eivät luokkaan tullessaan huomioineet minua millään tavalla, vain pari oppilasta vilkaisi minua. Minulle oli valmis positio luokassa olemassa, olin harjoittelija muiden joukossa. Oppilaat eivät missään vaiheessa tulleet puhumaan minulle, suurin osa ei edes tervehtinyt tervehdittäessä. Tulkintani mukaan harjoittelija opetusta observoidessaan on luokalle näkymätön, ei oppilas eikä opettaja. Leena Krokforsin (1993, 49–55) mukaan opetusharjoitteluun liittyy perinteisesti teknis-rationaalinen perinne, jolle on ominaista asetelma, jossa harjoitusluokan opettajan tehtävänä on siirtää opetustyössä tärkeinä pitämänsä tiedot ja taidot harjoittelijalle. Ohjaustilanne opettajan ja harjoittelijan välillä on aina epäsymmetrinen, sillä opettajalla on enemmän sekä valtaa että

kokemusta (Isosomppi, Leivo & Valli 2008, 25). Mielestäni tämä asettaa harjoittelijan aiemmin esittämäni positioon, jossa hän asettuu ikään kuin kahden roolin välimaastoon. Oppilaat tiedostavat harjoittelijan vajavaisen auktoriteetin heihin itseensä nähden, eikä harjoittelijalla näin ollen ole heille suurta merkitystä. Lisäksi alati vaihtuvat harjoittelijat ja vierailijat luokassa ovat varmaan aiheuttaneet jonkinlaisen turtumisen oppilaissa, uudet kasvot seinustalla eivät enää aiheuta reaktiota.

Myös opettajan suhtautumisessa minuun näkyi minulle langennut positio harjoittelijana. Esimerkiksi hän ei nähnyt tarpeellisenä sitä, että esittäytyisin luokalle ennen havaintojakson aloitusta, hän totesi oppilaiden olevan ”*niin tottuneita*”. Esittelin itseni ja tutkimukseni vasta pyytäessäni oppilaita mukaan haastatteluihin. Tässä ilmenee myös koulun sosiaalinen järjestys opettajan ja oppilaan välillä, luokkatila on tietyllä tapaa julkinen, opettajan päätösvallan alainen tila (ks. Tolonen 2001, 52). Oppituntien aikana opettaja saattoi tulla hiljaa juttelemaan kanssani esimerkiksi aikatauluista tai muista virallisemmista asioista, mutta loppujen lopuksi vuorovaikutus tunneilla oli vähäistä. Asemani tuli mielestäni esille myös pyytäessäni päästä tutustumaan opettajanhuoneeseen, jonne kokemukseni mukaan opiskelijoilla ei yleensä ole asiaa. Jokainen pyyntöni evättiin vedoten kiireeseen tai siihen, ettei opettaja itsekään ollut sinne menossa. Koin, että kyse oli kuitenkin enemmän siitä, ettei harjoittelijan ollut sopivaa viettää aikaa opettajainhuoneessa. Toisaalta Tolonen (mt., 79) toteaa omassa tutkimuksessaan, että toisinaan tutkijoillakin voi olla vaikeuksia päästä opettajanhuoneeseen. Hän myös näkee tutkijan roolissa koulussa harjoittelijana olemiseen liittämiäni piirteitä, kuten oppilas-opettaja kahtiajaon ulkopuolisuuden (mt., 53).

Opettajanhuoneeseen sisäänpääsy ei kuitenkaan ollut ongelma Ojoisille siirryttyäni. Tutkimusluokkani opettaja itse ehdotti, että tapaisimme opettajanhuoneessa, jossa koko paikalla ollut henkilökunta otti minut ystävällisesti vastaan. Esittelin itseni ja tutkimukseni tarkoituksen kaikille, jotka tulivat minulle esittäytymään. Toiset olivat kiinnostuneita ja tuntui jopa siltä, että he pyrkivät lähettämään jonkinlaisen viestin kauttani.

Eräs opettaja nosti heti esille sen, kuinka monet uskovat heidän vastustavan siirtoa, vaikka he ovat vain tyytyväisiä päästessään pois homeen keskeltä. Ilmeisesti hän halusi minun välittävän tätä viestiä eteenpäin (Tutkimuspäiväkirja 22.5.2012).

Suuri osa opettajista suhtautui tutkimukseeni kuitenkin melko neutraalisti, enkä kaikille opettajille edes ehtinyt esittäytyä. En kuitenkaan missään vaiheessa kokenut, että läsnäoloani olisi koettu ainakaan kovin häiritseväksi.

Ensimmäiset seuraamani oppitunnit Ojoisilla olivat liikuntaa. Normaalikoululla koin asettuneeni positioon, joka oli jo olemassa minusta riippumatta, kun taas Ojoisilla roolini kaipasi

selkeästi määrittelyä. Koin, että heti alussa sekä opettaja että oppilaat pyrkivät testaamaan minua selvittääkseen asemani luokan sosiaalisessa järjestyksessä.

Heti ensimmäisellä tunnilla opettaja pyysi minua vahtimaan osan luokasta jalkapallopelejä ja siihen perään sitten minua pyydettiin osallistumaan oppilaiden viestijuoksuun joukkueiden tasaamiseksi! Yksi oppilaista tiedusteli heti, olenko kova juoksemaan. Siinä tutkija sitten juoksi ballerinat jalassa, täysiä totta kai! Uskon, että kyseessä oli jonkinlainen ”sisäänpääsyritti”. Toivottavasti läpäisin...(Tutkimuspäiväkirja 22.5.2012.)

Uskon, että ensimmäisten tuntien testaamisen jälkeen koin jonkinlaisen sisäänpääsyn luokkaan. Tässä luokassa en suinkaan ollut näkymätön, huomasin jatkuvasti oppilaiden tarkkailevan minua. Aika usein minulle esitettiin suoraan kysymyksiäkin, toisinaan henkilökohtaisia, toisinaan tutkimukseen liittyviä. Etnografin usein kohtaama kysymys ”Mitä sä kirjoitat?” esitettiin useaan otteeseen (vrt. Tolonen 2001, 55). Muutaman kerran jäin oppilaiden kanssa luokkaan ilman opettajaa, jolloin huomasin luokan testaavan minun asemaani auktoriteettina. Tutkimuksessani halusin tavoittaa lasten näkökulman, minkä vuoksi auktoriteettiaseman välttäminen oli tarpeen mutta toisaalta koin, että peruskoulun alaluokkien ollessa kyseessä kaikkien koulun aikuisten tulisi sitoutua tiettyyn pisteeseen asti ainakin turvallisuudesta huolehtimiseen (vrt. Lappalainen 2007b, 69–70). Päätinkin toimia sillä periaatteella, etten puutu esimerkiksi oppilaiden metelöintiin, mutta potentiaalisiiin vaaratilanteisiin menen väliin.

Opettajan suhtautuminen minuun oli hyvin erilaista Ojoisilla. Vaikka luonnollisesti opettaja oli suhteessa luokkaan korkeammassa auktoriteettiasemassa kuin minä, niin välillämme ei tuntunut olevan samanlaista hierarkkista eroa kuin Normaalikoululla. Koin opettajan kohtelevan minua vertaisenaan huolimatta hänen huomattavasti laajemmasta opettajankokemuksestaan. Hän saattoi esimerkiksi kysyä minulta tunnilla varmistusta johonkin opettamaansa asiaan. Hyvin pian oppilaatkin alkoivat kysyä minulta neuvoja niitä tarvitessaan. Sain luokassa jonkinlaisen toisen aikuisen aseman. Opettajan kanssa käydyt keskustelut olivat vapaamuotoisempia ja oppilaatkin lähestyivät minua esimerkiksi ruokailujen aikana.

4.5 Kentällä

Seminaarin koululle mennessäni viralliset neuvottelut sisäänpääsystä olivat jo takana. Aloitin ensimmäisen kenttäjakson Seminaarin koululla Ojoisten koulun vanhassa luokassa. Normaalikoulun vanha luokka aloitti lukuvuoden uuden opettajan kanssa, joten halusin antaa heille hieman aikaa tutustua ensin toisiinsa ja tämä oli luokan opettajankin toive. Ojoisten koulun luokkaan oli helppo palata. Monet tyttöoppilaat juoksivat jo pihalla halaamaan ja suuri osa pojistakin ainakin tervehti.

Ensimmäisinä päivinä aikaa meni paljon paikkoihin tutustumisessa ja kesäkuulumisten vaihtamisessa. Opettaja pyysi myös minua kertomaan kuulumisistani. Vaikka tutkijan pääsyä sisään kentälle on usein kyseenalaistettu ja monesti tutkijan on nähty olevan ennemminkin välitilassa (esim. Tolonen 2001, 45–46), koin hyvin pian päässeeni jollain tavalla osaksi luokkaa ryhmänä. Vaikka positioni ei ehkä ollut yhtä kiinteä tai vahva kuin oppilailla ja opettajilla, koin kuitenkin jossain määrin päässeeni ”sisään”. Olin hyvin pian perillä monien oppilaiden harrastuksista ja lemmikeistä, jopa perhesuhteista, sillä he kertoivat näistä asioista avoimesti luokassa tai suoraan minulle.

Vanhaan Normaalikoulun luokkaan siirtyessäni koin aloittavani koko prosessin alusta. Tällä kertaa esittäydyin jo alussa uudelleen oppilaille ja kerroin, mitä olin koululla tekemässä. Tämän jälkeen löysin itseni jälleen luokan perältä istumasta, näkymättömänä oppilaille. Oppilaat eivät edelleenkään tervehtineet minua, eivätkä puhuneet minulle. Jos yritin puhutella oppilaita, nämä vastasivat mahdollisimman lyhyesti ja vetäytyivät pois keskustelusta. Uuden opettajan kanssa en kokenut samaa hierarkkista eroa hänen suhtautumisessaan minuun, mutta luokkatilassa olimme jälleen samassa asetelmassa kuin Normaalikoululla: opettaja, oppilaat ja observeiva harjoittelija. Hyvin suuri merkitys lienee ollut kuitenkin myös sillä, että osa luokan oppilaista oli vaihtunut, opettaja oli uusi ja ympärillä tapahtunut muutos merkittävä, minkä vuoksi opettajalla ja oppilailla ei ehkä yksinkertaisesti ollut energiaa reagoida enää minuun. Missään vaiheessa en kuitenkaan kokenut pääseväni Normaalikoulun vanhassa luokassa samalla tavalla osaksi ryhmää, kuin olin päässyt Ojoisten koulun luokassa jo ensimmäisinä päivinä. Sinänsä ymmärrettävää, sillä Normaalikoulussa oppilaat olivat tottuneet siihen, että harjoittelijat vaihtuvat usein, eikä näihin ehkä tämän vuoksi ole järkevää muodostaa vahvaa sidettä. On myös otettava huomioon, että olin varmasti itsekin aiempien vuosien aikana sisäistänyt harjoittelijan position niin vahvasti, että en oikein itsekään osannut siitä irrottautua normaalikoululaisten kanssa. Olin siis itse mukana ylläpitämässä harjoittelijan positiotani.

Olin Seminaarin koululla ollessani useissa eri rooleissa. Normaalikoulun luokassa olin selkeimmin harjoittelija, muutamaaan otteeseen jotkut oppilaista kutsuivatkin minua harjoittelijaksi. Ojoisten luokassa roolini vaihteli tutkijasta apuopettajaan. Lähinnä olin luokassa toinen aikuinen. Vietin Seminaarin koululla paljon välitunteja opettajainhuoneessa, jonne olin alusta asti tervetullut, sillä halusin saada kuvaa myös opettajien arjesta. Opettajainhuoneessa roolini vaihteli myös, toisinaan olin tutkija, toisinaan taisin olla sijaisen tai opettajan roolissa. Koululla oli paljon uusia opettajia ja ainakin alkuun taisin toisinaan sekoittua muuhun opettajakuntaan. Seminaarin koulun opettajainhuone oli paikka, jonne oli käsitykseni mukaan myös ulkopuolisen suhteellisen helppo tulla. Yritin esittäytyä mahdollisimman monelle ja kertoa tutkimuksestani, mutta kymmenien

opettajien ja useiden vierailijoiden ja sijaisten keskellä en huomannut kaikille esittäytyä.

Etenkin Ojoisten koululta tulleiden opettajien keskuudessa vallitsi vahva yhdessä tekemisen kulttuuri ja minullekin delegoitiin toisinaan tehtäviä.

Tänään tarjouduin auttamaan opettajia ylliluokan siivouksessa. Opettajat keskustelivat siitä, että pitäisi saada siivooja luuttuamaan lattiast. Siivoojaa ei kuitenkaan näkynyt ja kenelläkään ei ollut hänen puhelinnumeroaan. Tarjouduin kipeisemaan numeron reksiltä, jotta opettajat voisivat soittaa hänelle. Eräs opettaja kuitenkin tokaisi, että: ”Eiku soitat ite”. Jaahas. Näköjään olen todellakin jossain määrin osa porukkaa, kun tällaisia ”luottamustehtäviä” jaetaan...(Tutkimuspäiväkirja 30.8.2012.)

Kovin paljoa en päässyt mukaan keskusteluihin edes Ojoisten koulun oppilaiden kanssa. Tai keskusteluihin kyllä, mutta useimmiten aiheena olivat juuri harrastukset tai muut koulun ulkopuoliset asiat. Normaalikoulun oppilaiden kanssa emme juuri keskustelleet edes niistä. Epävirallisissa keskusteluissa oppilaat eivät jostain syystä juuri halunneet tuoda ajatuksiaan uudesta koulusta julki. Tämän vuoksi haastatteluista muodostui entistä tärkeämpiä aineistoni osia, sillä ryhmähaastatteluissa oppilaat kertoivat hieman vapaammin kokemuksistaan. Etenkin viimeiset haastattelut molempien luokkien kanssa olivat hedelmällisiä, sillä olin oppilaille jo tuttu ja he tuntuivat luottavan minuun paremmin kuin alussa. Tämä on juuri etnografisen haastattelun erityinen anti. Etnografisessa tutkimuksessa tutkijalla on tuntemusta haastateltavan kulttuurin tai ryhmän toiminnasta ja hän voi ymmärtää näin paremmin niin sanottua sisäpiirin tietoa ja olla herkempi myös näitä tietoja tunnistamaan (Tolonen & Palmu 2007, 99).

Kuten aiemmin toin ilmi, yritin vältellä suoranaista opettajan auktoriteettiasemaa oppilaiden kanssa toimiessani. Toisinaan kuitenkin jouduin tilanteisiin, joissa minun odotettiin yleensä opettajan puolelta toimivan auktoriteettina luokalle. Toisinaan huomasin siirtyväni tähän rooliin tottumuksesta, vahingossa. Näissä tilanteissa sain kuitenkin nähdä jälleen, miten eri tavoin eri luokat minuun suhtautuivat. Ojoisten koulun vanha luokka suhtautui esimerkiksi ohjeistukseeni lähes samoin kuin oman opettajansa ohjeistukseen. Aikuisen rooli oli heille riittävä luomaan tarvittava auktoriteetti. Normaalikoulun vanha luokka taas oikeastaan yllätti minut sillä, kuinka vähän sanomisillani oli heille merkitystä.

Luokka osallistui tänään koulun yhteiseen tapahtumaan salissa. Tilaisuuden päätteeksi opettajalla oli kiire toisaalle, joten hän pyysi minua johdattamaan oppilaat takaisin luokkaan. Opettajan kadottua näköpiiristä lähes kaikki pojat ja osa tytöistä ampaisi omia reittejään luokkaan kiellosta huolimatta. Jäin jokseenkin hölmistyneenä taakse tuijottamaan. (Tutkimuspäiväkirja 30.8.2012.)

Esimerkki kuvaa mielestäni hyvin harjoittelijan asemaa harjoittelukoulussa. Harjoittelija on aina alisteisessa asemassa luokan omaan opettajaan nähden, mikä monesti tehdään oppilaillekin selväksi erilaisten käytäntöjen, kuten opetustilanteeseen puuttumisen avulla (Kiviniemi 1997, 176–180).

Kolmas jakso alkoi heti syysloman jälkeen 22.10.2012. Aloitin jälleen Ojoisten koulun vanhasta luokasta. Luokka otti minut jälleen positiivisen oloisesti vastaan.

Tytöt tulivat innokkaasti halailemaan, oli todella tervetullut olo. Pojat eivät läsnäolostani suurta numeroa tehneet, yhdeltä pojalta kysyin, onko kiva, että olen taas täällä, johon hän vastasi lyhyen ytimekkäästi että juu. Pari poikaa jopa kertoi minulle lomakuulumisistaan oma-aloitteisesti. (Tutkimuspäiväkirja 22.10.2012).

Normaalikoulun luokassa ollessani olin edelleen hyvin huomaamaton, edelleenkin oppilaat eivät helposti edes tervehtineet, vaikka itse heitä tervehdin. Tällä jaksolla opettaja otti minut toisinaan mukaan luokan keskusteluun ja tapahtumiin, mutta oppilaiden epäluuloinen olemus säilyi.

Oppilailla oli tänään kemian koe. Koetta edeltävä paniikki näkyi luokasta välitunnilta palattaessa. Oppilaat miettivät kuumeisesti molekyyleja ja yhdisteitä, käsitteet eivät olleet täysin selvillä. Oppilaat keskustelivat kiivaasti asiasta ja huomasi heidän toisinaan vilkaisevan minuun päin. Pitkän keskustelun ja väittelyn jälkeen yksi oppilaista kysyi asiasta minulta. Selitettyäni asian opettaja tuli luokkaan ja sama oppilas syöksyi hänen luokseen ja varmisti selitykseni olleen oikea. Harjoittelijan sanaan ei lopulta kuitenkaan uskaltanut luottaa... (Tutkimuspäiväkirja 2.11.2012.)

Kolmannella jaksolla toimin myös sijaisena molemmissa luokissa. Mietin pitkään, haluanko ottaa sijaisuutta vastaan, sillä epäilin opettajan roolin muuttavan oppilaiden suhtautumista minuun. Toisaalta sijaisena pääsisin seuraamaan oppilaiden käytöstä uudesta näkökulmasta. Lopulta päädyin tekemään kaksipäiväisen sijaisuuden luottaen siihen, että roolinvaihdoksesta voisi olla enemmän hyötyä kuin haittaa. Olin pääasiassa sijaisena Ojoisten koulun luokassa, mutta pidin tunteja myös muille luokille, esimerkiksi yhteisen palkkitunnin sekä tunnin Normaalikoulun luokalle. Teetin sijaisuuteni aikana myös oppilaille eläytymistyyppisen tehtävän, jota en tässä tutkimuksessa tarkemmin käsittele.

Ojoisten luokan sijaisena huomasin joutuvani heti testiin. ”Pystytköhän sä pitää meidät kurissa?” oli ensimmäisiä kommentteja luokassa. Oppilaat pyrkivät koettelemaan minua moneen otteeseen. Normaalikoulun luokassa taas en havainnut lainkaan vastarintaa, oppilaat tekivät tehtäviään ohjeiden mukaan, melko samalla tavalla kuin oman opettajan läsnä ollessa. Jälleen näen tässä viitteen virallisen ja epävirallisen koulun eroon. Virallisen koulun näkökulmasta tärkeintä on opetus, ei se, kuka opettaa. Epävirallinen koulu taas näkee opettajan enemmän osana ryhmää,

minkä vuoksi opettajan sitoutumista saatetaan koetella. Toki entisen harjoittelukoulun oppilaat olivat myös tottuneempia opettajan vaihtumiseen.

Viimeinen kenttäjaksoni käynnistyi 3.12.2012. Joulun lähestyminen oli havaittavissa ja loman lähestyminen näkyi osin kiireenä mutta samalla myös vapaampana toimintana. Aikataulut joustivat ja pikkuhiljaa oppitunneilla siirryttiin niin sanottuihin kevyempiin hommiin. Tällä jaksolla sain myös sovittua menosta opettajien kokoukseen, jossa saisin kertoa yleisesti tutkimuksestani. Tämä päivämäärä tosin siirtyi koulun taholta vielä pariin otteeseen, enkä lopulta saanut montaa minuuttia aikaa tutkimukseni esittelyyn koulun kiireisen aikataulun vuoksi.

4.6 Kentältä pois

Jonkin verran tein tulkintoja ja analyysiä havaintojeni pohjalta kenttäjaksojen aikana, mutta pääasiassa kentän jälkeinen aika on ollut analyysin tekoa ja tarkempaa tutustumista teoriaan. Etnografisen aineiston analyysi onkin prosessi, jolla tutkija hiljalleen kirjoittaa itsensä ulos kentältä (Tolonen 2001, 71). Jossain määrin koen yhä tätä raporttia kirjoittaessani olevani kiinni kentässä, se elää tietyllä tapaa mukanani lähes päivittäin työstäessäni aineistoa. Fyysinen poistuminen kentältä olikin haakea tilanne, olinhan kuitenkin ollut koulun toiminnassa mukana jo puoli vuotta. Kentältä poistumiseen liitetään usein tiettyä haikeutta (esim. Tolonen 2001, 68; Palmu 2007a, 143), mikä kertonee paljon etnografian tiiviistä luonteesta.

Kenttätutkimuksen perusedellytyksenä voidaan pitää tutkimuksen kohteen kokemuksiin eläytymistä (Gothóni 1997, 142). Kentän aikana en kertaakaan kokenut eläytymistä ongelmalliseksi, päinvastoin koulun imu oli vahva ja elin vahvasti koulun arjessa mukana, joskus ehkä liiankin. Kriittisen tutkimuksen perusedellytys puolestaan on etäisyyden ottaminen (mt., 142). René Gothónin (mt.) mukaan etääntyminen on ihmisen älyllinen kyky irtaantua tilapäisesti tunne-elämästään ja yhteenkuuluvuuden tunteestaan. Tällöin mahdollistuu asioiden etääntynyt, intersubjektiivinen tarkastelu terveen järjen näkökulmasta. Gothónin mukaan etääntyminen kenttätutkimuksessa tapahtuu kirjoittamisen kautta. Päiväkirjaa kirjoittava eläytynyt minä elää kentällä ja tutkijan etääntynyt minä astuu kuvaan kentän jälkeen. Kenttätutkimuksessa tutkijan ansana toimii sitoutuminen, jota Gothóni kuvaa liian tunteenomaisesti sitoutuneen tutkimuksen mukanaan tuomaksi subjektiivisuudeksi. Kenttätutkimus vaatii jatkuvaa sukkulointia eläytymisen ja etääntymisen välillä, jotta tältä ansalta välttyään. (Gothóni 1997, 142–143.)

Etäisyyden ottaminen ei ollut minulle aina yhtä helppoa. Seminaarin koululla oppilaat olivat tulleet läheisiksi ja moniin opettajiin koin ystävystyneeni. Koulun arjesta ulos hyppääminen tuntui oudolta. Tämän vuoksi olen näin jälkikäteen tyytyväinen siihen, että olin kentällä

useammassa jaksossa. Jokaisen jakson välissä sain mahdollisuuden irtaantua kentästä ja suunnata ajatukseni analyttisempaan suuntaan. Kirjoitin kenttämuistiinpanojani puhtaaksi ja luin päiväkirjamerkintöjäni pyrkien objektiiviseen tarkasteluun. Luin etnografisia tekstejä ja suunnittelin seuraavia jaksoja. Kirjoitin ylös muistiinpanojeni herättämiä ajatuksia ja kuuntelin jo tekemiäni haastatteluja. Haastattelujen analyysissä käytin tässä tutkimusvaiheessa Petri Pajun (2011, 52) kehittämää asics-menetelmää, joka siis kaikessa yksinkertaisuudessaan tarkoittaa sitä, että aineistoa työestetään kuuntelemalla sitä yhä uudelleen ja uudelleen, yleensä liikkeellä. Olin uskollinen jopa kenkämerkille kuunnellessani haastatteluja lenkkeillessäni. Opin jaksojen välillä irtaantumaan koulusta, pitäen sitä kuitenkin analyttisessä otteessa, parhaani mukaan.

Lopullinen irtaantuminen oli silti vaikeampaa, kuin olin osannut odottaa. Tauoista huolimatta olin ollut kentällä pitkään ja lisäksi nyt tuli viimeistään aika hyvästellä paikka, jossa olin aiemmat kolme vuotta omia opintojani suorittanut. Irtaannuin tavallaan yhtä aikaa fyysisesti kentältä ja symbolisesti omasta lähikoulustani. Koin jonkinlaisen lamaantumisen viimeisen kenttäjakson päättyessä, nyt olisi saatava tutkimus kirjalliseen muotoon. Joulu välissä irrotti ajatukset hetkellisesti tutkimuksen teosta mutta uusi vuosi toi ne takaisin. Alkuvuoden aikana tein viimeiset haastattelut ja niiden jälkeen oli todella aika jättää hyvästit Seminaarin koululle. Irtaantumista tässä vaiheessa auttoivat hieman graduseminaarit ja keskustelut toisen ohjaajani kanssa. Kuvaillessani omaa tutkimusta muille, tulin samalla jäsentäneeksi sitä itselleni, mikä puolestaan edesauttoi hieman irtaantumistani kentältä. Tein tässä vaiheessa jo hieman alustavaa aineistosta kumpuavaa analyysia, mutta pääasiassa keskityin kirjoittamaan puhtaaksi loput kenttäaineistostani sekä järjestelemään ne. Jäin kevään korvalla tulevan perheenisäyksen vuoksi vajaan vuoden vapaalle opinnoistani, joten halusin jättää tutkimukseni sellaiseen kuntoon, että siitä olisi helppo jatkaa. Kokonaan en työtäni jättänyt sivuun vapaalla ollessanikaan, vaan jatkoin kirjallisuuteen perehtymistä ja eksyin toisinaan aineistonkin pariin, ajatuksissani jopa usein.

Loppuvuodesta 2013 palasin työpöydän ääreen. Aloitin litteroimalla haastattelut, joita tähän asti olin käynyt läpi vain kuuntelemalla. Tämän jälkeen alkoi tiivistähtinen analyysivaihe. Lukuisat muistiinpanot, huomautukset paperien laidoilla ja käsitekartat sekä nyt paperille päässeet haastattelut etsivät paikkaansa ja alkoivat muodostaa omia kokonaisuuksiaan, teemoja ja kertomuksia. Pitkä, antoisa ja raskaskin projekti tuli päätökseen tämänkin tutkijan kirjoittaessa itsensä ulos kentältä – lopullisesti(?).

5 MUUTOKSEN ETENEMINEN: KUN KAHDESTA TULI YKSI – VAI TULIKO?

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia jäsentäen yhdistymisen etenemistä kronologisesti neljässä jaksossa. Jaksoissa käsitellään muutosprosessia oppilaiden näkökulmasta sekä etnografiseen aineistoon että haastatteluihin nojaten. Olen etsinyt haastatteluissa ja kentältä kerätyssä aineistossa esiin nousevia teemoja yhteen ja käsittelen niiden kautta oppilaiden kokemuksia muutosprosessin aikana. Katariina Hakala ja Pirkko Hynninen (2007, 223) kuvaavat etnografiaa äänen antamiseksi niille, joiden ääni ei yhteiskunnassa kuulu. Tähän olen tutkimuksessani pyrkinyt. Autenttisten kokemusten todenmukainen kuvaaminen tai edes tavoittaminen ei kuitenkaan liene koskaan mahdollista (mt., 223) mutta muun muassa sitaattien avulla pyrin huolehtimaan siitä, että lasten ääni ainakin joiltain osin välittyy lukijalle. Haastattelusitaattien lisäksi käytän päiväkirjakatkelmia analyysini tukena. Tulkintani ja analyysini eivät perustu ainoastaan näihin yksittäisiin kommentteihin tai keskusteluihin, vaan ne toimivat raportissa esimerkkeinä, joiden pohjalta lukija voi arvioida sitä, minkälaisista tilanteista tai puheista olen tulkintani johtanut. Käytän haastattelu- ja päiväkirjakatkelmia sen mukaan, mikä parhaiten kuvaa tulkintani kohteena olevaa ilmiötä. En haastatellut oppilaita enkä opettajia kolmannen jakson aikana, joten sen osalta käytän vain päiväkirjakatkelmia.

Olen peittänyt sekä sitaateista että päiväkirjamerkinnoista oppilaiden, opettajien ja oppiaineiden nimet sekä jotkut aikamääreet. Haastattelusitaateissa olen nimennyt oppilaat yksinkertaisesti O-kirjaimella ja numerolla. Ojoisten koulun oppilas on Oo ja Normaalikoulun oppilas On. Numerot on annettu oppilaille puhumisjärjestyksessä kunkin katkelman kohdalla, eikä se muissa haastattelulainauksissa välttämättä tarkoita samaa oppilasta. Numero pysyy samana vain yhden haastatteluosion ajan. Niissä kohdissa, joissa olen laittanut kaksi haastattelukatkelmaa peräkkäin, numero pysyy samana. H-kirjaimella tarkoitan itseäni, eli haastattelijaa. Kahden haastattelukatkelman välissä on kolmoispiste (...). Numeroinnilla vältyn paljastamasta oppilaiden sukupuolta, mikä ei pseudonyymejä käyttäessä olisi onnistunut. Oppilaita ja opettajia oli haastatteluissa mukana melko vähän, joten kertomalla haastateltavan sukupuolen tulisin mahdollisesti paljastaneeksi oppilaan henkilöllisyyden ainakin monille opettajista. Olen niin

sanotusti siistinyt joitakin haastattelulainauksia poistamalla niistä toistettuja tai ylimääräisiä sanoja (esim. *niinku, silleen*). Mitään en ole niihin lisännyt enkä muunlaisia sanoja ole poistanut.

5.1 Odottelua, pelkoa ja intoa

Ensimmäinen havainnointijakso sijoittui kevääseen. Koulua oli jäljellä enää jokunen viikko ja molemmilla kouluilla oli silminnähden meneillään suuria muutoksia. Muuttolaatikoita oli näkyvillä niin käytävillä kuin luokissakin ja muuttoon liittyvä kiire näkyi erityisesti opettajien toiminnassa. Normaalikoululla toiminta oli vielä ainakin luokkahuoneessa entisellään ja opetus jatkui. Tutkimusluokassani oli tuolloin myös kaksi harjoittelijaa, muuttolaatikoita lukuun ottamatta luokkatyöskentely jatkui kuten ennenkin. Ojoisten koululla ollessani kevät oli hieman pidemmällä ja koulun loppuminen lähempänä. Monet tunnit olivat vapaamuotoisia, sillä opetettavat asiat oli ehditty suurimmaksi osaksi käydä läpi. Luokassa oli tuolloin toinenkin, kansainvälinen vierailija. Ehdin olla molemmissa luokissa vain kolmena päivänä. Lisäksi osallistuin koulujen yhteiseen liikuntapäivään ja olin Ojoisten koulun luokan mukana tutustumassa uusiin tiloihin. Haastattelin molempien luokkien oppilaita sekä opettajia. Oppilaita haastatteluissa oli molemmista kouluista kuusi ja he olivat haastattelussa kuuden hengen ryhminä. Molemmissa ryhmissä oli sekä tyttöjä että poikia.

Ensimmäistä jaksoa luonnehti epävarmuus. Molemmilla kouluilla sekä oppilaat että opettajat olivat vielä hieman hämillään. Aikataulu muutolle oli tiivis, eikä tulevaisuus ollut kummallekaan osapuolelle täysin selvä. Toiset odottivat innolla, mitä tuleman pitää, toiset suhtautuivat hyvinkin negatiivisesti. Opettajista suurin muutos odotti Normaalikoululla työskenteleviä, joilla oli edessään muutto toiseen kaupunkiin. Ojoisten koululla odotettiin innolla ainakin parempaa ilmanlaatua. Yhteistä kaikille oli odottaminen, muutos oli tulossa, vaikkei sen sisältö ollut täysin selvä. Oppilaat kokivat epävarmuuden vahvasti ja se herätti paljon kysymyksiä ja pelkoja. Molemmin puolin oli ennakkoluuloja ja tarve pitää omasta koulusta kiinni oli toisilla kova, silloinkin, kun omassa koulussa nähtiin paljon parantamisen varaa. Muutostilanteessa vastustus ei välttämättä kohdistukaan muutokseen sinänsä, vaan siihen, että on luovuttava tutusta ja turvallisesta ja siirryttävä tuntemattomaan (Teirikangas & Tolonen 2002, 148). Pelkkä äkillinen tieto muutoksesta riittää herättämään yksilössä kriisikokemusta muistuttavan tilan. Äkkimuutos koetaan pakkona ja siksi vieraana, mikä taas lisää muutokseen liittyvää epävarmuuden tunnetta. (Ylikoski & Ylikoski 2009, 8-9, 36.)

Seuraavaksi kuvaan tähän niitä teemoja ja asioita, joita tämän shokkivaiheeksi ymmärtämäni ajanjakson aikana Ojoisten koululla ja Normaalikoululla koettiin. Jakson

epävarmuutta kuvaa hyvin erään oppilaan toteamus haastattelun lopuksi: ”*Sillain ku ei viel yhtään tiä mitä tästä tulee. Vähän semmonen et odotetaan vaan sitä ens syksyä, sitten nähään.*”

5.1.1 Pätevät, kamalat opettajat

Virallisen koulun näkökulmasta alakoulun opettaja on erottamaton osa luokkaa. Opettaja on luokan ja opetustilanteen johdossa, eikä tämän keskeistä asemaa tunnu hetkauttavan yksikään ryhmätyön menetelmä (Hoikkala & Paju 2013, 174–175). Epävirallisen koulun näkökulmasta tilanne voi näyttäytyä toisin. Erityisesti yläkoulun puolella tehdyissä tutkimuksissa luokka sosiaalisena ryhmänä näyttää usein sulkevan opettajan ulkopuolelle ja jopa asettuvan tätä vastaan. Opettaja on virallisen koulun edustaja, jonka pääasiallisena tehtävänä on oppilaiden näkökulmasta arviointi. Opettajan ja oppilaiden intressit asettuvat vastakkain ja koulussa vallitsevat kahdet erilliset säännöt, viralliset ja oppilaiden keskinäiset (mt., 225). Alakoulun puolella jako on nähtävissä, mutta opettajan suhde ryhmään ei ole niin yksinkertainen. Oppilaat ovat nuorempia ja opettaja on usein tuttu jo vuosien takaa. Opettajan kanssa ollaan tekemisissä suuri osa arkipäivistä ja koulun kasvatustehtävä on selkeämmin läsnä kuin yläkoulussa (mt., 181). Näkemykseni mukaan alakoulun luokissa, joissa epävirallisen koulun vaikutus on vahvasti läsnä, opettaja koetaan tietyllä tapaa enemmän osaksi ryhmää. Opettaja ei ole ryhmässä vertaisena, mutta kuitenkin selkeämmin osana luokkaa. Suhde opettajaan on henkilökohtaisempi ja muistuttaa jossain määrin perhesuhdetta. Ojoisten koululla opettaja oli selkeästi osana luokkaa ja muutosprosessissa hän oli oppilaiden kanssa samassa tilanteessa. Tämä näkyi muun muassa siinä, että luokassa puhuttiin yhdessä paljon siirtymisestä uuteen kouluun ja oppilaat myös uskalsivat tuoda tuntemuksiaan julki. Muutenkin oppilaat tuntuivat kertovan luokassa vapaasti asioistaan ja muutaman päivän aikana minulle tulivat tutuiksi monien harrastukset, lemmikit ja osa perhesuhteista. Myös opettaja itse kertoi oppilaille enemmän itsestään ja tuntui olevan luokassa selvemmin omalla persoonallaan läsnä verrattuna Normaalikouluun. Haastattelussa oppilaat eivät kuitenkaan yksiselitteisesti kokeneet kertovansa paljon asioistaan, vaikka ainakin toiseen tutkimusluokkaan verrattuna näyttäytyivät hyvin avoimina asioistaan. Toisaalta haastattelussa esimerkiksi yksi oppilaista (Oo2) muuttaa lyhyen ajan sisään mieltään omista kertomuksistaan.

H: Mites tota, onks helppo puhuu sitten teiän, jos teil on vaik luokassa jotain, jos teil on vaik ilonaiheita ni kerrottekte jotain kotijuttuja tai tällätteitä?

Oo1: No ei koska...

Oo2: Mä kerron kaikki jutut aina.

Oo1: Ei koskaan ainakaan kysytty sellatteita

Oo2: Mä kerron kaikki turhatkin jutut joka koulupäivän alussa

H: Mut jos teille ois vaikka, jos te ootte käyny vaikka jossain kivassa reissussa tai teillä käy jotain vieraita tai jotain. Kerrottekte tällätteist asioista opeille?

Oo3: Joo

Oo4: No juu

Oo2: Enmä, mä kerron vaan matkoista

Oo3: Mä kerron vaan matkoista

Oo1: Ei koskaan kysytä

H: Okei. Mut et joitakin sellatteita kotijuttuja kerrotte koulussa

Oo2: Mä kerron kaikki

Oo4: Juu

Normaalikoululla opettaja nähtiin selvästi luokkaryhmästä erillisenä, eikä hänellä juuri nähty olevan merkitystä luokkahengen kannalta. Opettajan tärkein tehtävä oli opettaminen, vaikka tuttuudella ja mukavuudella oli myös merkityksensä. Normaalikoulun luokassa virallisen koulun linja oli vahva ja virallinen koulu painottaa opettajan pätevyyttä, ei persoonaa.

H: Onks teiän mielest sen jälkeen muuttunu ku opettaja on vaihtunu ni onks teiän luokkahenki pysyny samanlaisena..

(Myöntelyä)

H: Vai parantunu vai..?

On1: Ei sen nii väliä, ei sillä mitään väliä et kuka se opettaja on

On2: Nii

On1: Et ei se siihen vaikuta

On2: Nii et kyllä se siihen opetukseen vaikuttaa mut ei siihen luokkahenkeen. Et se on kuitenkin vaan vahvistunu, ku ollaan sit kuitenkin vielä enemmän oltu yhdessä

Luokassa opettajien ja oppilaiden suhde vaikutti virkamiesmäisen asialliselta. Opettaja opetti ja oppilaat opiskelivat (tai vaikuttivat siltä). Enkä nyt tarkoita sitä, että näin olisi ollut joka hetki tai että parhaimmassakaan tapauksessa jokainen oppilas olisi täydellisesti keskittynyt kuuntelemaan ja oppimaan opetettavaa asiaa. Luokassa kuitenkin pääasiassa tunnuttiin keskittävän siihen, mitä kulloinkin oli tarkoitus (virallisen koulun näkökulmasta) tehdä. Luokassa välitunnin jälkeen jatkunut keskustelu ja puuhailu keskeytettiin tunnin alkaessa ja hyvin harvat jatkoivat omia keskusteluitaan tunnilla. Sen paremmin oppilaat kuin opettaja eivät tuoneet havainnointini aikana henkilökohtaisia asioitaan julki, vaan luokan keskustelut liittyivät kouluun ja luokkatyöskentelyyn.

H: Onks teidän mielestä helppo jutella opettajien kans jos teillä on vaikka joku tosi hieno homma, vaikka niinku ihan kotona kotielämässä jotain hienoja tapahtumia tai sitten jotain ikävämpiä asioita, nii pystyttekste ihan vapaasti jutteleen koulun aikuisille?

(Epävarmaa mutinaa)

On1: Kyl se silleen vähän riippuu

On2: Riippuu vähän asiasta esim. että jos nyt vaikka jonnekin menee, jonnekin lomalle ni kylhän siitä pystyy sanoo, et mä en tu välttämättä tai siis mä saatan tulla vähän myöhässä kouluun kun lento tulee sillon ja sillon. Nii kyllähän niitä pystyy sanomaan mutta sitten jos on vaikka joku. Joku läheinen ollu vaikka leikkauksessa, ni eihän välttämättä viitti, ku eihän se sillain tavallaan opettajien asia sillain että... Ku ne on sillä tavalla vieraita, et ne ei oo mitään sukulaisia

H: Joo

On2: Että se ei tavallaan liity niihin

On3: Mut se siis niinku nää opettajat, ne on kyllä niinku joka päivä ja... Niiden kans toimeen tulee ja täytyykin tulla toimeen koko ajan niiden kanssa. Näin kun on koulua niin et kyl ne tulee sillain aika tutuiks. En usko et kenellekään jää ihan vieraaks esim OPETTAJA, nyt niinku meidän edellinen opettaja, et kyllä sen nyt kaikki tuntee ku x vuotta on sen kans opeteltu ja monena päivänä... Mut ei ne kummiskaan niinku On2 sano ni ei ne perheenjäseniä oo. Et kyllä siinä täytyy vetää rajat. Et ne ei oo niinku perheenjäseniä.

H: Et enemmän juttelette sitten niinku koululaisista opettajien kanssa.

(Myöntelyä)

On2: Joo mikä niinku koskee sitä koulutyöhön liittyviä asioita

Molempien luokkien oppilaat jännittivät jonkin verran uusia opettajia. Ojoisten koululta olivat kuitenkin tulossa tutut opettajat mukana ja luokan oma opettaja pysyisi myös samana. Ojoisten koululla ei myöskään oltu niinkään huolissaan uusista kouluun palkattavista opettajista vaan tiukoiksi mielletyistä Normaalikoulun opettajista. Vieraillessamme Ojoisten luokan kanssa Normaalikoululla osa oppilaista osoitti selkeästi vastarintaa koulua esitellyttä opettajaa kohtaan.

Oo1, Oo2 ja Oo3 eivät todella tuntuneet pitävän OPETTAJASTA... Kuulin Oo1:n sanovan muille, ettei kestä, jos joutuu tuollaisia katselemaan x vuotta. Muut tuntuivat olevan yhtä mieltä. Lähes koko esittelyn ajan poikien oli pysyteltävä hajuraon päässä muista ja etenkin tästä koulua esitelleestä opettajasta. Kuulin tätä morkattavan vielä pariin otteeseen. Erikoista sinänsä, eihän OPETTAJA juuri tainnut heitä edes puhutella, olisiko kertaalleen kommentanut pois kaiteelta. Ehkä se riitti. Olisiko Normiksen opettajan virallisuus nostanut epävirallisen koulukulttuurin kasvattien niskakarvat pystyyn? (Tutkimuspäiväkirja 23.5.2012.)

Kuten päiväkirjan osiosta käy ilmi, epäilin, että Normaalikoulun virallisuus olisi tässä kohdannut Ojoisten koulun epävirallisuuden. Kyse voi kuitenkin olla myös siitä, että kyseinen opettaja nyt vain sattui osumaan poikien muutosvastarinnan kohteeksi. Tämä oli kuitenkin oppilaiden ensimmäisiä kosketuksia uuteen kouluun ja monille muutos oli todella vaikeaa. Muutokseen liittyvät vihan tunteet helposti sijoitetaan lähimpään auktoriteettiasemassa olevaan organisaation, tässä tapauksessa uuden koulun, edustajaan (Ylikoski & Ylikoski 2009, 71). Opettajan (tai koulun) tosiasiallisella olemuksella tuskin olisi ollut tilanteessa merkitystä. Jotain erityistä näissä Normaalikoulun opettajissa kuitenkin nähtiin olevan, eikä hyvällä tavalla. Opettajien koettu tiukkuus ehkä kuitenkin kielii myös epävirallisen koulukulttuurin virallisuuden vieroksumisesta.

Oo1: Ja sit ku et siel on niit natsiopettajii, se oli tosi tiukka se pelkkä esittelijä

H: Mut nehän ei oikeestaan sinne jää, sinnehän tulee melki kaikki uudet opettajat

Oo1: Niin, no se olikin se hyvä asia

Normaalikoululaiset olivat enemmän huolissaan uusista opettajista, mikä lienee ymmärrettävää otettaessa huomioon se, että kahta opettajaa lukuun ottamatta kaikki heille tutut opettajat vaihtoivat koulua. Myös luokan oma opettaja vaihtui. Luokan opettaja oli juuri vaihtunut vuotta aiemmin, joten opettajan vaihtuminen jälleen herätti tunteita.

On1: No on se jotenki tyhmää, kun ni.. vaihtuu. No se on vaan jotenki tyhmää, emmä tiiä.

On2: No on se vähän silleen ku on just tottunu uuteen opettajaan ni sit se kokoajan vaihtuu.

On3: Mut nii, se on mun mielest osittain ihan ookoo, koska joitakin opettajia mä en vaan siedä. Mut niitä ei kovin paljoo oo, että tääl on tosi paljon myös niitä mukavia.

Lisäksi Normaalikoululla opettajia oli pääasiassa pidetty mukavina, ja erityisesti pätevinä, joten uusien opettajien olemus jännitti. Uusiin opettajiin suhtauduttiin varauksella. Vaikka vanhoja opettajia oli arvostettu juuri pätevydestään, uusissa opettajissa merkityksellistä tuntui olevan luonne. Kun kysyin haastattelussa oppilaiden pelkoja muutokseen liittyen, opettajat tuotiin esille seuraavasti:

On1: ...Ja sit ne opettajat, et millasseita ne on. Nehän voi olla vaikka vielä kamalampia kun ne nykyiset kamalat.

On2: No must ei kannata ottaa silti noin että sieltä tulee kiusaajia ja sieltä tulee huonoja opettajia. Siis opettajat on koulutettu, niit on monta vuotta koulutettu ja ne lapset on varmasti saanu kunnollisen selkäsaunan, jos ne on tehny jotakin pahaa. Et must siit ei saa ottaa hirvittävää paniikkia ja stressiä. Mut siis, kyllä sielt saattaa kyllä tulla semmotteita

On1: Ei mut se luonne, ei se koulutus. En mä epäile et ne ois... Kyl mä uskon että ne on ihan päteviä opettajia, mut kun se luonne. Kaikki ihmiset ei o vaan luotu ni, lasten kanssa olemaan, semmotteesa syvässä kontaktissa

Yläkoulussa opettajan merkitys on suurin juuri virallisen koulun näkökulmasta. Alakoulun puolella opettajalla on kuitenkin merkitystä luokalle myös sosiaalisena ryhmänä, jos ei muuten niin ainakin turvallisuuden tuojana. Opettaja edustaa ehkä virallista koulua, mutta nuorten omat kulttuurit elävät ja muovautuvat virallisen yhteydessä ja vaikuttavat väistämättä toisiinsa. Oma luokka on oppilaalle usein tärkeä turvallisuuden tuoja (esim. Paju 2011, 205) ja opettajalla on luokan sosiaalisen tilan luomisen avain (Laine 2000, 120–121). Opettajan virittämä luokan ilmapiiri vaikuttaa luokan dynamiikkaan, silloinkin kun oppilaat eivät tätä huomaa (mt., 123).

5.1.2 Kovalla kovaa vastaan

Koulun yllättävä lopettaminen on kaikille osapuolille iso elämänmuutos. Tällaiseen muutokseen liittyy usein surua ja jopa vihaa. (Deal & Peterson 1999, 99.) Muutosvastarinnan taustalla voi olla luopumisen pelko. Koetaan uhkana se, että joku muu ottaa aseman tai vallan, jonka kokee kuuluvan itselleen. (Ylikoski & Ylikoski 2009, 52.) Koulujen tuleva yhdistyminen asetti oppilaat vastakohtaisuustilanteeseen, jossa ryhmäidentiteetti vahvistuu ja samalla erilaisuus suhteessa

muihin korostuu. Oma ryhmä nähdään vastakkaisena suhteessa muihin ja koetaan tarvetta kamppailla oman identiteetin menetystä vastaan. (Sallinen-Gimpl 1994, 42). Sosiaalipsykologian kentällä on havaittu, että mitä yhtenäisemmin ryhmä koetaan, sitä todennäköisempää on kilpailuorientaatio toista ryhmää kohtaan, myös konfliktitilanteiden ulkopuolella. Sosiaalisen ryhmäidentiteetin vahvistuminen tukee oman yhteisön hyvinvointia mutta samalla vahvistaa ennakkoluuloja, kilpailua ja kielteisyyttä muita ryhmiä kohtaan. (Brewer 2003, 32, 48.)

Molemmilla luokilla oli ennakkoluuloja toisistaan. Erityisesti molemmilla luokilla pelättiin toisen koulun potentiaalisia kiusaajia. Normaalikoululaisia jännitti myös uusien erityisoppilaiden runsaus. Normaalikoululla erityisoppilaita ei juuri ollut, ainakaan siis oppilaiden silmiin erityisiä ulkonäöltään. Normaalikoulun oppilaat olivat olleet keskenään melko homogeeninen joukko. Erityisoppilaiden pelättiin jäävän ulkopuolelle uudessa koulussa.

On1: No tota, mä kävin siellä ojoisilla tutustumassa vähän siihen kouluun ni.. Meillähän, no, on nyt ollu ny yks erityisoppilas että.. Mut siel on sitten paljon enemmän niitä oppilaita jotka on pyörätuolissa ja näin. Et se saattaa olla sit taas, ku siel sanottiin, et siin saattaa tulla sellasta vähän... Ne voi jäädä ulkopuolelle ku.. Siis ne on kyl ihan mukavan tuntusia ja näin mut... Tavallaan ihan, tai siis niinku tosi jännää ja mielenkiintoista et ne tulee, koska sielt tulee niitä tavallisiakin mut sit sieltä tulee myös niitä vähän erilaisia, vähän erilaisempia

Tämä oli mielestäni erikoista, sillä Ojoisilla erityisoppilaat olivat arkipäivää, joten ulkopuolelle jättäminen vaikuttaisi siis Normaalikoulun oppilaiden toiminnalta tässä suhteessa. Nyt ylitukinnankin riskillä kysyn, mutta voisiko olla, että Normaalikoululla erilaisuudelle ei ollut tilaa? Jos erityisoppilaita ei varsinaisesti pelätty, niin kiusaajia kylläkin. Ojoisten koululaisten sinänsä ei nähty olevan tavallista taipuvaisempia kiusaamiseen, mutta suuressa joukossa kiusaamisen riski nähtiin suurempana.

On1: Ni sittenhän sieltä ni, sieltä ni saattaa tulla joitain niinku ketkä kiusaa, ketkä siellä koulussakin on niinku kiusannu joitain, ni se on silleen, voi olla huono asia.

On2: Niitä tulee aika paljonki ihan varmasti. Kyllähän sitä nyt joka ikisestä luokasta löytyy yks semmonen kiusankappale. Meiän luokassa ei kyl oo erityisemmin semmosta

Jollakin tapaa kiusaaminen tässä tapauksessa kuitenkin ulkoistetaan ”muiden” ominaisuudeksi. Joka luokassa on kiusaajia – paitsi meidän. Kiusaamista ei Normaalikoululla pidetty ongelmana. Jos kiusaamista oli, se oli hetkittäistä ja asia selvitettiin pian. Kiusoittelee ilmeni, mutta se kuului sietää.

On1: Mut mullekin ni kyllä sen on erottanut ettei jotkut tykkää, mut sitten. Ei se kuitenkaa oo mitään semmosta

On2: Ei se nyt silleen mitään vakavampaa et saattaa olla välillä semmosta kiusottelua ja vähän semmosta mutta..

Petri Paju (2011, 179–191) tarkastelee vastaavaa ilmiötä yläkoulussa nimellä läpänsieto-oletus. Se tarkoittaa jokaisen velvollisuutta kestää, tai ainakin olla kestävinään verbaalista väkivaltaa. Läppää sietämätön määritellään tosikoksi. Läpänsieto-oletuksella rajataan sosiaalista tilaa ja sillä on kahtalainen merkitys. Sen piiriin kuuluvat voivat kokea sen luokkahenkeä vahvistavana sanailuna, mutta ulkopuolelle jääneen (tai jätetyn) kokemus voi olla aivan toinen. Tässä kyseessä ollut oppilas (On1) oli usein luokkatovereiden ja toisinaan muidenkin kiusoittelun (kuten tämä itsekin sitä kuvasi) kohteena. Vaikka hän otti kiusoittelun yleensä hymyillen vastaan, en usko että hän hieman porukan ulkopuolisena välttämättä piti sitä hauskana. Läpänsieto-oletukseen kuitenkin kuuluu läpän kestäminen, hermostumisen näyttäminen vain ruokkii läpänsietoa (mt., 182).

Ojoisten koululla useimmat kokivat omalla koululla esiintyvän kiusaamista. Aivan yksimielisesti kiusaamista ei nähty ongelmana, mutta paljon selkeämmin se tuotiin esiin kuin Normaalikoululla. Joillakin oli omakohtaista kokemusta, mutta kiusaajien ja kiusattujen nähtiin pääasiassa olevan oman luokan ulkopuolella.

H: Tota, mitä te ootte mieltä täst koulusta, et onks tääl paljon kiusaamista. Kiusataaks täällä toisia?

(Yhteen ääneen myöntelyä)

Oo1: Joo

Oo2: Ei

Oo3: Mua on kiusattu täs koulussa

Oo1: Mua kiusataan

H: Ai jaa?

Oo1: Siis mua ollaan kiusattu jo kaks kertaa kevätlukukautena

H: Okei. Onks se niinku sellasta et omalla luokalla vai jossain tuolla ulkona vai?

Oo1: Ei ku LUOKAT. Eli LUOKAT ja ulkona.

H: Okei. Eli onks kaikki samaa mieltä vai..? Ja onks se sellasta jatkuvaa vai satunnaista?

Oo3: Satunnaista

Oo2: En voi kommentoida

...

Oo1: ...Ja sit tää ilmapiiri, tää on tota aika huono. Et sillain niinku henkisesti. Ja niin... Aika paljon tulee riitoja kaikilla. Ja tappeluja.

H: Okei

Oo1: Ainakin LUOKILLA.

Oo3: (kuiskaa) Mitä ihme tappeluja, mä en o koskaan nähny

Omassa koulussa koettiin olevan kiusaamista, mutta vielä enemmän sitä uskottiin olevan Normaalikoululla. Normaalikoululaiset nähtiin koviksina, jotka kiroilevat paljon ja käyvät paljon kaupassa. ”*Siel on kaikki semmosia koviksia*”, vastasi eräs poika, kun kysyin, millaisia oppilaita hän uskoo Normaalikoululla olevan. Kuulemma isot pojat notkuivat penkeillä ja kiusasivat muita. Erityisesti nämä ennakkoluulot ja pelot näkyivät vieraillessamme Normaalikoululla.

Kävelimme pihan poikki ja ylitimme matkallamme koriskentän. Kentällä oli poikia pelaamassa, osa istui penkillä. Penkki tuntui tälle Ojoisten koulun luokalle merkitsevän jotain, kenties valtaa. Kentän ohitettuumme pojat alkoivat kuhista. Kysyin mistä oli kyse ja minulle kerrottiin, että kyseiset pojat ovat kamalia koviksia. Pojat eivät kuitenkaan omien sanojensa mukaan aikoneet antaa periksi, vaan aikoivat pistää kiusaajille ”kovan kovaa vastaan”. Kysyin, miksi pojat uskoivat nähtyjen poikien olevan kiusaajia. Kuulemma istuivat penkillä ja katsoivat ”silleen”. Taas tämä penkkiasia. (Tutkimuspäiväkirja 23.5.2012.)

Ojoisten koulun oppilaat vaikuttivat olevan koululla valloittajan mentaliteetilla. Tilojen nähtiin kuuluvan Normaalikoululaisille, eikä Ojoislaisilla ollut omaa reviiriä.

5.1.3 Robottikoulu

Tulevan koulun suuruus jännitti niin lapsia kuin aikuisia. Koulujen yhdistymistä edeltäneessä sanomalehtikirjoittelussa toistuvana aiheena oli tulevan koulun suuruus ja huoli ison koulun turvallisuudesta. Erityisesti vanhemmat toivat julki pelkonsa siitä, että suuressa koulussa lapsi hukkuu massaan ja jää helposti huomiotta. Molempien koulujen opettajia koulun koko tuntui huolettavan myös, mutta heillä oli toisaalta enemmän uskoa siihen, että yhteisapelillä koulu saadaan kyllä turvalliseksi ja toimivaksi.

Aikuiset eivät olleet ainoita huolestuneita. Molempien koulujen oppilaat pitivät uuden koulun suuruutta uhkana. Seitsemänsadan oppilaan määrä tuntui suurelta ja ojoislaiset jännittivät myös uuden koulun fyysistä kokoa. Molempien luokkien oppilaiden mielestä oman koulun parhaita puolia oli sen pienuus ja kodikkuus, vaikka kumpikaan koulu ei Suomen mittakaavassa ollut erityisen pieni. Normaalikoululaisilla koulun fyysinen koko pysyi käytännössä samana, mutta ojoislaisilla rakennusten kokoero oli merkittävä. Yhdessä kerroksessa yhdessä rakennuksessa opiskelleet oppilaat kokivat korkeat uudet rakennukset kolkoiksi ja pelottaviksi.

H: No mitä te ootte mieltä siitä uudesta rakennuksesta?

Oo1: Liian iso. Liian pimee.

H: Te ootte nyt päässy tutustuun sinne, niin mitä ajatuksia se herätti?

Oo1: Huonoja. Siel on niin hämärää

H: Onks siel mitään hyvää?

Oo1: Ei

Oo2: On

H: On? No mitä hyvää siel on?

Oo2: En mä tiä, mut kyllä sielt, kyl siel ensisilmäyksellä ku katteli

Oo3: Siellä se piha oli kiva ja iso, mut sit se rakennus oli vähän liian iso.

H: Okei, joo. Mut jos kokoo ei oteta niin oliko jotain muuta mitä tuli mieleen?

...

Oo3: Aika moni varmaan eksyy sinne ekana päivänä

Eräs oppilaista piti uutta koulua pimeänä ja hämäränä, ja tähän mielipiteeseen yhtyivät toisinaan monet luokkakaverit. En jaksa uskoa, että koulujen välillä oli merkitsevää eroa tilojen valaistuksen suhteen, vaan ennemminkin pimeyden kokeminen liittyi johonkin muuhun, kenties ylipäättään pelkoon uutta kohtaan. Samalla tavoin kun kouluun saatetaan liittää kylmyyttä ja vierautta (Laine 1997, 43), liittivät oppilaat vieraaseen kouluun pimeyden aspektin. Toinen oppilas haastattelussa mainitsikin, että voihan sinne laittaa valot päälle.

Normaalikoululaisille tilat eivät muuttuneet, joten oppilasmäärän kaksinkertaistuminen tutuissa tiloissa näyttäytyi varmasti lähes mahdottomana. Piha-alueiden riittävyys, ruokailun sujuvuus ja ylipäättään kaikkien sopiminen koulun alueelle herätti heissä huolta. Oppilaiden

kokemat huolenaiheet liittyivät pitkälti käytännön järjestelyihin. Koulussa, jossa oli totuttu järjestelmällisyyteen ja täsmällisyyteen, oppilaiden suuri määrä herätti erityisen paljon pelkoja. Oppilaat pohtivat paljon sitä, kuinka esimerkiksi välitunnit ja ruokailut saadaan porrastettua. Oppilaat näkivät uuden koulun tehdasmaisena oppimislaitoksena, jossa jokaisen päivä rytmittyi tiukasti. Normaalikoulun toimintakulttuurista käsin tarkasteltuna tämä lienee ymmärrettävää.

On1: Nii tuli vaan jotenki ni mieleen täst kaikest, et kuka menee minne, kuka menee tonne et tulee kauhee robottikoulu et sä meet ulos, sä meet syömään sä meet tunnille. Jotenki outoo...

On2: No siis kyl tää tulee oleen aivan älytön koulu

Oppilaat eivät pitäneet suuren koulun ideasta, mutta en usko koulun koon olleen kuitenkaan pääasia. Pelot liittyivät luultavasti enemmän muutoksen tuomaan epävarmuuteen ja ennakkoluuloihin ryhmien välillä. Yksi Normaalikoulun oppilaista tiivistikin asian mielestäni hyvin: ”...ku siel ois kaikki ne parhaat kaverit ni ei sit haittais minkälainen se koulu ois, kuhan siel ois vaan hyvä fiilis.” Samantapaisesti Hoikkala ja Paju (2013, 79) toteavat: ”Oikeassa seurassa eivät rapisevat rappaukset haittaa. Huonossa seurassa tai epämukavasti yksin ei auta kiiltävä lattiakaan.”

5.1.4 Penkkejä ja kenttiä

Koulut on suunniteltu niin, että etenkin oppilaiden liikkumista tiloissa on helppo säädellä ja kontrolloida (Paju 2011, 22). Koulun alueella lähes kaikki tila on julkista ja mahdollisuuksia yksinoloon on vähän, niin opettajilla kuin oppilailla. Virallisen koulun hallinnoiman tilan ja ajan sisällä oppilaat kuitenkin rakentavat omia sosiaalisia tilojaan, erityisesti koulun piha-alueella, joka on ikään kuin ulkomaailman ja koulun välitila. (Tolonen 2001, 79–83.) Laine (1997, 69) kuvaa vastaavia tiloja nuorten vapaatiloiksi, jotka ovat eräänlaisia saarekkeita, joissa on mahdollista työstää omaa identiteettiä suhteessa koulun kulttuuriin. Oppilaiden valtaamissa tiloissa luodaan sosiaalisia verkostoja ja käytetään valtaa. Tilat ja niihin sijoittunut tuttu porukka tuovat turvaa ja suojaavat kiusaamiselta, jota ihmismassojen suojassa muutoin saattaisi kokea. Tällä on myös kääntöpuolensa, sillä rajanvetojen kautta toiset jäävät aina tilojen ulkopuolelle, vaille ryhmän suoja. (Tolonen 2001, 83.)

Molempien luokkien oppilaat kantoivat huolta piha-alueen riittävydestä. Uskon, että kyse oli siitä, että normaalikoululaiset pelkäsivät joutuvansa luopumaan saavutetuista tiloistaan ja reviireistään ojoislaisten ollessa tietoisia siitä, ettei heillä vastaavia reviireitä ole. Ojoisten luokan

oppilaat, erityisesti pojat toivat sekä haastattelussa että sen ulkopuolella ilmi huolensa siitä, ettei uudella koululla ole tarpeeksi penkkejä. Ojoisten koulun pihalla huomasin näiden oppilaiden valtaavan koulunsa pihalla olevan penkin aina tilaisuuden koittaessa.

H: Joo o. Miten te yleensä, ku te ootte tuolla pihalla, ni oottekste omien luokkakavereiden kesken vai vietättekste aikaa muittenkin luokkien kanssa?

Oo1: Omien luokkakavereitten

Oo2: Sitten me aina hillutaan siellä ja..

Oo3: Jos siel ois penkit ni

Oo2: No siellä on penkki

Oo3: No nii, mut se on aika varmasti varattu aina.

Oo4: (kuiskaa) Nii kaks penkkiä ja seitsemänsataa oppilasta

Oo2: No nii oikeesti sinne normikselleki pitäs hankkia niitä penkkejä sinne ympäriinsä

...

H: Että jos saisitte päättää jonkun asian, mikä siellä uudessa koulussa ainakin olis, nii mikä se olis?

Oo1: Penkit

H: Ai penkkejä paljon?

Oo1: Joo, tosi lisää... Koska jengi haluaa vaan istuu siellä.

Epävirallisen koulun hengessä tilaan asettuminen vastaa sosiaalisia järjestyksiä ja etenkin pojilla on tapana luoda ympäristöönsä omia päivystyspaikkoja, joista heidät tunnetaan. Fyysiset paikat heijastelevat (ryhmän) sosiaalista paikkaa. (Hoikkala & Paju 2013, 84, 148.)

Normaalikoululaisten huoli tiloihin liittyen kohdistui pihan jalkapallokenttiin. Normaalikoululla oli piha-alue jaettu tarkasti luokkien kesken alueisiin, joilla jalkapallon pelaaminen oli sallittua. Jokaisella luokalla oli siis oma kenttänsä ja nämä kentät edustivat oppilaille varmasti jossain määrin omaa reviiriä koulun alueella. Oppilaat ymmärsivät, että kentät eivät voi pysyä entisellään, mutta omasta ei oltu valmiita luopumaan.

On1: Mua pelottaa vähän nää välitunnit oikeesti, koska meil on nytkin.

On2: Miten nää kentät niinku tulee?

On1: Nii! Meil on nytkin jalkapallokentistä pulaa. Ni ei ne pysty... Miten ne voi laajentaa tätä koulua, tätä piha-aluetta? Ei ne voi ny nostaa taloa perustuksiltaan ja siirtää tonne, vähän tonne tiellepäin...

...

On2: Meiän kentät saattaa olla sitten semmotteita et ne on semmotteen pöydän kokosia.

Hans Magnus Enzensberger (2005) kuvaa esseessään *Suuri muutto* muuttoliikenteeseen liittyvää ryhmäegoismia ja muukalaisvihaa tavalla, joka sopii mielestäni tilanteeseen hyvin. Hän kuvailee junaosastolla matkustavia henkilöitä, jotka uusien matkustajien astuessa sisään vaikuttavat ryhmäytyvän ja asettuvan puolustamaan, äänettömän sisukkaasti, omaa tilaansa tunkeutujia vastaan. Ensimmäiset matkustajat mieltävät yhtäkkiä itsensä syntyperäisiksi ja uudet henkilöt muukalaisiksi, joiden valloituspyrkimyksiä ei oteta ilolla vastaan. Vaikka junassa matkustaminen on luonnollisesti lyhytaikaisempi tapahtuma kuin koulunkäynti, on kyse molemmissa tapauksissa väliaikaisista paikoista, joihin ihmiset päätyvät eriateisen sattumanvaraisesti. Jostain syystä molemmissa tapauksissa alkuperäisiksi itsensä kokevat yksilöt asettuvat pitämään tiukasti kiinni tiloistaan, jotka lopultakaan eivät edes ole heidän.

On1: Ehkä silleen ois, ehkä parempi jos ei ihan kaikki tulis

On2: Mul on niinku että ihan hyvä, että ne tulee, että sit saa niitä uusia kavereita

On3: No siis se on hyvä, että se ruokala vaihtuu ja sitten tota ja tämmötteet mutta mä sanon että tuhat miinusta. Mä en haluu tästä isoo koulua niinku täst tulee. Ja sitten mun mielestä se ois hyvä asia et jos niitä jaettais sillain luokittain että sata oppilasta menee tohon kouluun, sata tähän ja tonne sata.

Ehkä olen lukenut tilannetta liian pitkälle, ehkä en. Pääasia tässä kohdin kuitenkin lienee se, että lasten mielestä muutoksessa hyvin konkreettiset asiat ovat tärkeitä. Kenttien ja penkkien lisäksi sekä ilon että huolen aiheena olivat uudet tilat, kuten ruokala ja piha-alue uusine välineineen. Tila ei siis ole lasten silmissä neutraali ja merkityksetön. Laineen (1997, 52) mukaan fyysinen koulu määrittelee ihmisten välisiä suhteita, erottaa ja yhdistää ryhmiä sekä kehystää toimintoja. Koulun tilaan liittyy oletuksia käyttäjien asemasta ja tilaan sisältyvistä hierarkkisista suhteista. Se tuottaa näin ollen subjektipositioita oppilaille ja opettajille, joiden positiot taas muodostavat riippuvuussuhteiden kudelmia. Tilassa yhdistyvät siis tietoisuus, ruumis ja tilanne. (Mt., 52.)

5.1.5 Intoa ja jännitystä

Aiemmissa luvuissa käsitellyt teemat koskevat pääasiassa muutokseen liittyneitä pelkoja ja huolia. Muutokseen ei suhtauduttu pelkästään negatiivisesti, vaikka erityisesti oppilaista suuri osa yhdistymistä vastustikin, haastatelluista oppilaista lähes kaikki kokivat yhdistymisen pääasiassa ikävänä asiana. Molemmilla luokilla oli silti oppilaita, jotka olivat yhdistymisestä suorastaan innoissaan. Toisessa koulussa saattoi olla harrastuksista tuttuja kavereita tai uudet tilat ja välineet houkuttelivat. Ojoislaiset odottivat pääsyä homeettomiin tiloihin ja Normaalikoululla odotettiin uutta ruokalaa. Positiivisia asenteita molemmilla luokilla edustivat enimmäkseen tytöt, vaikka pojillakin oli muun muassa kavereihin liittyviä odotuksia. Ojoisten koululla mielipiteet jakoivat oppilaita enemmän, sekä innostus että vastustus olivat suurimpia.

Vaikka tulevan koulun suuri oppilasmäärä pelotti monia oppilaita, nähtiin väkimäärässä myös hyviä puolia. Uusiin ystäviin tutustumista odotettiin ja monilla oli toisessa koulussa entuudestaan ystäviä.

H: Joo. Tota, mitä hyvää te uskotte, että tästä nyt vois seurata?

Oo1: No että sama luokka pysyy. Mut ei sekään kyl hyvä asia oo. Koska mä haluan LEMPINIMEN ja LEMPINIMEN luokalle.

Oo2: Se ois hauskenpaa, jos tulis jotain uusia luokkalaisia.

Oo1: Joo mäki haluisin. Ja poikia! Meille tulee koko ajan vaan tyttöjä.

...

H: Keksittekö vielä jotain? Mitä hyvää tästä vois seurata?

Oo4: Uusia ystäviä

Ystävien lisäksi molemmilla kouluilla odotettiin uutta, parempaa ruokalaa ja erityisesti ruokaa. Molemmat luokat uskoivat, että toisten koulussa ruoka oli parempaa. Ojoisten koulun oppilailla ruoka tosin tulisi jatkossakin samasta paikasta kuin siihen asti, mutta se tieto ei ilmeisesti ollut tavoittanut oppilaita. Erityisen vahvasti ruokailuihin otettiin kantaa Normaalikoululla, haastattelussa asian puimiseen meni pitkä tovi.

H: No noi oli niitä hyviä asioita ni mikä tässä teidän koulussa on sitten sellasta vähän huonompaa? Onks jok..

On1: Kouluruoka! Se on puutteellista

(kovasti myöntelyä)

On1: Ne ei viitti tehdä semmosia erityisruokia. Ne ei viitsi tehdä semmosta omaa tiskää.

...

H: Mitä mahdollisuuksia tässä ny on että vois tulla jotain parempaa?

On1: No ruokala vaihtuu! Ja sit just nää kaverit.

Innostuksen aiheita olivat myös uudet laitteet ja välineet, joita pihaan ja luokkiin uskottiin saatavan. Oppilaat odottivat erityisesti keinoja ja aiemmin puhuttuja penkkejä. Normaalikoululla tuotiin esiin myös uudet liikuntavälineet. Ilon aiheet oppilailla liittyivät suurelta osin materiaalisiin seikkoihin. Huolenaiheissa oli selkeästi enemmän sosiaalisiin suhteisiin liittyviä, abstraktimpia asioita. Tämä kuvaa hyvin muutokseen liittyvää epävarmuutta, peloista ei välttämättä saa helposti otetta.

5.2 Uuden ihanuus ja kurjuus

Pyrin alusta asti tarkkailemaan oppilaiden ja opettajien suhtautumista muutokseen. Erityisesti kiinnitin huomiota siihen, miten oppilaat reagoivat uusiin oppilasryhmiin, tiloihin, opettajiin, käytäntöihin ja muuhun vastaavaan. Halusin selvittää, miten koululla luodaan yhteisöllisyyttä tai erontekoja. Ensimmäisellä Seminaarin koulun havainnointijaksolla muutoksen tuomat reaktiot olivatkin runsaimmillaan.

Ensimmäinen jaksoni Seminaarin koululla alkoi heti koulujen alkaessa elokuussa 2012. Koko tämän havainnointijakson ajan koulu vielä haki muotoaan ja oppilaat ja opettajat paikkaansa. Tavarat eivät olleet vielä löytäneet paikoilleen, eikä koululla oltu ehditty luoda yhteisiä toimintaperiaatteita tai esimerkiksi koulun sääntöjä. Koululla oli muuttolaatikoita ympäriinsä ja remontti oli paikoin täysin kesken, erityisesti vanhan opettajankoulutuslaitoksen puolella. Piha-alueella oli työmiehiä töissä ja opettajankoulutuslaitoksen puoleisten rakennusten rinnalla seisoi parakkeja aitojen ympäröiminä. Ensimmäisenä päivänä piha täyttyi ihmisistä hieman alle seitsemänsadan oppilaan saapuessa koululle vanhempineen. Opettajat odottivat pihassa kyltteineen ja keräsivät omia oppilaitaan luokseen. Rehtori piti lyhyen puheen oppilaiden hälinän lävitse ja pian oppilaiden virrat kulkivat eri rakennuksia kohti opettajien johdolla. Uusi koulu oli aloittanut toimintansa.

5.2.1 No vähän outoo...

Ensimmäiset viikot Seminaarin koululla olivat työntäyteisiä ja toisinaan sekavia. Muuttolaatikoita oli edelleen nähtävissä ja koulun isompi liikuntasali oli täynnä huonekaluja ja muita tarvikkeita. Käytännön järjestelyt hakivat muotoaan ja esimerkiksi ruokailu oli aluksi melko kaoottinen tapahtuma. Teimme ensimmäisinä päivinä Ojoisten koulun opettajan ja oppilaiden kanssa retkiä koulun tiloihin ja etsimme tavaroita luokkaan. Oppilaat olivat innoissaan kiertäessään koulua, jonne yliopiston väki oli paikoittain hylännyt tavaroitaan. Oppilaiden liikkuminen yleisissä tiloissa oli vielä varovaisen oloista ja uusiin koulutovereihin otettiin jopa liioiteltua välimatkaa. Välituntisin oppilaat parveilivat tuttujen opettajien läheisyydessä. Ihmetyksen aiheita oli paljon molemmista kouluista tulleilta oppilailta ja myös opettajilla.

Ojoisten koulun oppilailla ihmeteltävää oli ehkä enemmän kuin normaalikoululaisilla. Oppilaat olivat tulleet uuteen ympäristöön, koulumatka oli erilainen ja uudella koululla oli paljon uusia opettajia ja oppilaita. Uuden koulun toimintatapoja ei vielä tiedetty ja uusia ohjeita odotettiin kovasti.

Koulun kellot eivät ilmeisesti oikein toimi, eikä kello siis myöskään soittanut välitunnin päätteeksi, vaan joku opettajista kävi puhaltelemassa pilliin. OPPILAS luuli ilmeisesti, että kelloja ei Normiksella ole ollut käytössä, kun kysyi: "Jaa puhalletaaks tääl pilliin, eiks näil oo ollu kelloo?" (Tutkimuspäiväkirja 14.8.2012.)

Vaikka varsinainen koulunkäynti ei oppilaiden mielestä ollut juuri muuttunut, hämmästelystä aiheita oli paljon.

H: Joo. Mitäs teille muuten yleisesti ottaen tulee mieleen näistä uusista opettajista, ku täällähän on paljon sellasiaki.

Oo1: Ne on vähän outoja nyt alus, niitten tavat ku on erilaisii, ku on tottunu vähän toiseen siellä.

Oo2: Niinku tyyliin just tossa LUOKALLA oli yks opettaja, joka sano et joo, meil on hassuttelupäivä. Nii ja joskus ne syö siellä, niil on kaikkee karkkia ja evästaukoja ja.. Ettei niitten verensokeri laske.

H: Okei...

Oo1: Niin ettei niille tuu levotonta luokkaan. No tääl on ihan outoja tapoja ja sitten ku näitä luokkia kattoo ku, siel on niit erilaisia pöytiä ja kaikkee jännää.

Oo3: Ei oo pulpetteja, vaan semmoset laatikot

Ool: Tuntuu, että jokainen luokka on erilainen täällä, et on pulpetteja tai pöytiä, joku on niinku.. Et kaikki on hirveitä tekniikkaa tai on ihan hirveen vanhanaikane.

H: Okei..

Ool: Mut osassa luokassa ni kokolattiamatot on aika outoja. Siellä haisee ihan oudolta.

Monet alun vaikeuksista syntyneet poikkeustilanteet ja toiminnot katsottiin uuteen kouluun kuuluviksi. Sopeutumisprosessille lienee ollut haasteellista se, että uuden ympäristön toimintakulttuuri ei ollut vielä vakiintunut. Uuteen tilanteeseen sopeutuakseen ihminen tarvitsee luotettavaa tietoa tapahtumista ja niiden etenemisestä, epämääräisyys ylläpitää epävarmuutta (Ylikoski & Ylikoski 39–40). Oppilaiden kannalta olisi ehkä ollut ihanteellista, jos koulun toiminta olisi ollut alusta asti jäsentynyttä ja toimintaohjeet valmiita. Uuden koulun toimintamallien ja etenkin koulun kulttuurin luominen vaatii aikaa, eikä kulttuuri voi muotoutua ennen yhteisöä. Tässä tapauksessa koulun käynnistymistä hidasti vielä yliopiston muuttoaikataulu, koulutilat saatiin käyttöön vain vähän ennen koulun aloitusta.

Normaalikoulun oppilaiden kokemus muutos oli monella tapaa erilainen kuin ojoislaisilla. Ympäristö oli pääosin tuttu, vaikka remontti toikin tullessaan muutoksia tiloihin ja luokka siirtyi opiskelemaan toiseen luokkaan. Tuttu ympäristö täyttyi kuitenkin uusista kasvoista ja luokka sai uuden opettajan. Myös ryhmä koki muutoksia, muutama oppilas siirtyi toiseen kouluun ja heidän tilalleen tulivat uudet oppilaat. Vaikka luokat yleisesti ottaen koko koulun mittasuhteissa pysyivät samoina, tapahtui etenkin Normaalikoulun luokilla jonkin verran muutoksia. Koska koulu oli erityisen maineensa vuoksi vetänyt puoleensa oppilaita kauempaakin, siirsivät jotkut vanhemmat muutoksen vuoksi lapsensa omiin lähikouluihinsa. Kouluun siirtyvät uudet oppilaat tulivat näille luokille vapautuneille paikoille. Ryhmän sisäisten muutosten vuoksi oppilailla oli uudessa tilanteessa paljon ihmeteltävää.

H: Mikä teil on nyt fiilis, kun koulut on yhdistyny?

On1: No vähän outoo...

On2: Outo

On3: Outo

Uudella koululla olisi ollut kenelle tahansa paljon hämmästeltyä. Uudet ruokailutilat, hieno opettajainhuone, SMART-taulut luokissa ja valvontakamerat pistivät silmään koululla kuljettaessa. Perinteisen koulun mielikuvaa rikkoivat koulun johdon vihjeet tulevista pelikoneista ja virallisten

sääntöjen puuttuessa kaikilla oli totutteleminen toistensa tapoihin. Arki oli tasapainottelua uuden, vanhan ja tulevan välillä.

On1: Ja taas mun SUKULAINEN väittää et tänne tulee jotakin pelikoneita

On2: (kuiskaa taustalla) Noissa opettajissa nii, jokainen vastaantulija on vähän niinku että ”Apua, nyt tulee joku...”

On3: No niinhän tänne tulee, reksi sano!

On4: No nii i

On3: Se lupas niinku hommata pelikoneet tänne ja sit vuorot niille. Mut se sano et se on vaan Wii, et se ei oo mikään Playstationi

On4: Kyllä tulee Xboxiki!

On5: No mut just niitä urheilullisia pelejä kummiski

On6: No mut niihin on varmaan aika kauheet jonot, et niitä pitää sit tulla aika monta.

On3: Mut siihen tulee sit varmaan vuorot

On6: Mä kuulin jotain kuntosalistaki

On2: Ja saunasta

...

On4: Täst tulee hupsumpi koulu, ku mitä Normaalikoulu oli!

H: Ai hupsumpi?

On4: Niin ku tänne tulee ne pelikoneet ja kaikkee

5.2.2 Mitkä on säännöt?

Kuten sanottu, alussa koulu haki vielä muotoaan ja esimerkiksi sääntöjen luomiseen kului aikaa. Koulussa yleensä säädellään tilaa ja aikaa tiukin raamein ja koulun kontrolliluonteeseen vuoksi sitä on luonnehdittu jopa vankilaksi tai pakkopaidaksi (Paju 2011, 120). Pakkoluonne ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että lapset ja nuoret olisivat onnellisempia pakotteiden poistuessa (mt., 120). Seminaarin koululla sääntöjen puuttuminen ei suinkaan riemastuttanut lapsia vaan päinvastoin herätti suurta hämmennystä ja loi epävarmuutta. Jopa yllättäen sääntöjen puuttuminen koettiin ainakin haastatteluissa yksinomaan negatiivisena, molemmilla luokilla.

Oo1: Nii noi säännöt! Ku ei ikinä tiiä tän koulun sääntöjä. Niinku sillon ku me oltiin täällä tutustumassa oppilaskunnan kaa, ku tos heiteltiin lumipalloja. Me luultiin, et tääl saa heitellä lumipalloja. Ni sit me heiteltiin niiden oppilaskunnan tyyppien kaa ja sitte tulikin välkkäri sanoo, ettei saa heitellä. Ku ei tiä sääntöjä viel kunnolla

H: Joo

Oo2: Nii ja ku oltiin aika alkuvuikosta keinuissa, ni jotkut tulee sanoon aika, ja sit on ihan sillai et mikä aika...

H: Joo. Mut et vielä ei oikeen oo selvillä, et mitä tuolla pitäis tehdä sitten.

Oo1: Niin ku ei oo tullu viel mihinkään niitä välituntisääntöjä

Oo2: Mut sit ku me kysyttiin opelt, et onks, et mikä se aika juttu on, ni ope sano, et ei sitä ees oo sillai, et se on normislaisten niinku ollu.

Tässä esimerkissä kerrottu keinusääntöjen kanssa taiteilu jatkui vielä pitkään. Nämä kyseiset oppilaat olivat tämän tapauksen jälkeen yrittäneet omaksua normaalikoululaisten mallintaman aika-menetelmän.

OPPILAS JA OPPILAS tulivat tänään kertomaan välkän tapahtumista. Olivat sitten kokeilleet aika-menetelmää normislaisiin, huonolla menestyksellä. He olivat menneet sanomaan keinuissa olleille tytöille ”aika”. Tytötpä olivat tähän tuumanneet, ettei enää olla millään Normaalikoululla, ei tarvi huutaa aikaa. (Tutkimuspäiväkirja 21.8.2012.)

Virallisen koulun sääntöjen puuttuessa epävirallisen koulun vyöhykkeellä säännöt elivät ja niitä muuteltiin tarpeeseen sopiviksi. Myös virallisen koulun säännöt vaihtelivat vielä hieman opettajasta riippuen.

H: Okei. Onks teille muuten ne välkkäsäännöt jo tullu

On1: Ei, ei o tullu.

On2: Ni se on tosi hämmentävää ku.. kun just OPETTAJA sano, että kännykällä saa just kuunnella musiikkia ja sellasta välkällä kuulokkeilla.

On3: Nii jos on kuulokkeet. OPPILAS koko ajan vaan kuuntelee ilman kuulokkeita.

On2: Nii ja silti meille on tultu kaks kertaa sanomaan et, ei sais käyttää kännyköitä.

H: Okei.

On4: Mut OPETTAJA on sen jälkeen kummiski sanonu, et jos ne sanoo ni laitetaan sit kännykät pois. Et se on vähän et jotkut sanoo et sä voit käyttää kuulokkeilla ja jotkut sitten taas sanoo et ei.

Sääntöjen puuttuessa oppilaat joutuivat olemaan toisinaan tyhjän päällä, ikään kuin välitilassa. Koulussa on totuttu nojaamaan sääntöihin, eikä niiden puuttuessa osattu oikein toimia. Koulussa vähemmän olleille voi olla yllättävää, miten paljon koulua säännöillä säädellään, etenkin nykyään älypuhelin- ja muun teknologian aikakaudella. Säännöillä säädellään pukeutumista, liikettä tiloissa, omien tavaroiden käsittelyä, WC-käyntejä, äänen käyttöä, käytöstapoja ja paljon muuta. Eivätkä säännöt ole universaaleja tai edes kaupunkikohtaisia, vaan jokaisella koululla on omansa. Lisäksi jokaisessa koulussa on nähtävillä kahdet säännöt, viralliset ja oppilaiden keskinäiset (Hoikkala & Paju 2013). Ilman yhteisiä sääntöjä (niin virallisia kuin epävirallisia) eri ryhmien oppilailta tuntui puuttuvan yhteinen kieli. Alkuvaiheen ongelmat ryhmien välillä aiheutuivat juuri tämän yhteisen toimintakoodin puutteesta.

Arkisiin käytäntöihin kaivattiin tietoa ja monia kummelluksia syntyi näiden käytäntöjen koulukohtaisista eroista. Ojoisten koulun luokalle opettajan myöhästyminen viidellä minuutilla ei aiheuttanut reaktiota, mutta Normaalikoulun oppilaat tuntuivat jopa ahdistuvan niinä harvoina kertoina, kun opettaja oli myöhässä muutaman minuutin. Erityisen hyvänä esimerkkinä toimintatapojen yhdistämisen vaikeudesta toimii eräs liikuntatunti, jolla liikuntaryhmän oli tarkoitus lähteä koulun läheiselle isolle urheilukentälle.

Liikuntatunti oli varsinainen seikkailu. Meidän piti lähteä Kaurialan kentälle Normiksen ja Ojoisten oppilaiden kanssa. Odottelimme toista ryhmää pihalla, jotta pääsisimme yhdessä lähtemään. Heitä ei alkanut kuulua pitkään aikaan, joten lähdimme kentälle katsomaan, josko nämä olisivat menneet edeltä. Kentälle päästyämme huomasimme, etteivät kyseiset oppilaat siellä olleet. No tutkija sai sitten luottamustehtävän ja lähti oppilaalta lainatulla pyörällä sotkemaan takaisin koulua kohti oppilaita etsimään, sillä OPETTAJALLA ei ollut mitään keinoa saada yhteyttä koululle. Koululta nämä oppilaat onneksi löytyivät, he olivat todella lähteneet toisen opettajan ohjeiden mukaisesti kentälle omatoimisesti ja tulleet sitten sieltä takaisin, kun muita ei kuulunut. Olimme menneet ristiin! (Tutkimuspäiväkirja 17.8.2012.)

Uuden, näin suuren koulun arjen pyörittämiseen sujuvasti vaaditaan paljon aikaa. Opettajat tekivät alussa todella pitkiä päiviä, erään opettajan mukaan päivät saattoivat venyä jopa 12-tuntisiksi. Pitkistä päivistä huolimatta kaikkea ei saatu sujumaan, kuten edellinen esimerkki osoittaa. Opettajilta puuttui yhteistä aikaa ja luokahuonetyöskentelyn lisäksi opettajille jäi paljon muutakin huolehdittavaa. Suuri osa työstä tehtiin talkoohengessä omalla ajalla, tämä koski niin opettajia kuin

koulun rehtoreita. Eräs opettajista totesikin opettajahuoneessa: *”Kun perustyökin on kuralla ja pitäisi ehtiä tehdä kaikkea muutakin...”* Opettajien kokemus ei onneksi välittynyt oppilaille asti, sillä luokkatyöskentely koettiin molemmissa luokissa joko samanlaisena kuin ennen tai parempana. Luottamus opettajiin ja koulun johtoon oli etenkin Normaalikoulun luokassa vahva. Jos ongelmia koettiin, niiden ei nähty liittyvän opettajiin tai rehtoreihin millään tavalla.

H: Aivan juu. Mut miten teidän mielestä tää koko systeemi on hoidettu?

On1: Tosi hyvin

On2: Hyvin

On3: No ihan hyvin.

On4: En sano mitään...

On3: No justhan sä sanoit...

...

On1: Mut just nää on hoidettu tosi hyvin, et toi rehtori on päässy tosi hyvin edistään tätä. Että just toi pihaki, ku noi kiipeilytelineet tuolla on ihan lahoja, ihan rikkinäisiä ni... Nekin uusitaan kuulemma ens kesän aikana. Sit täällä on uudet keinut ja kaikki tällasseet...

5.2.3 Parempi kuin silloin

Vaikka oppilailla oli edelleen ennakkoluuloja toisiaan kohtaan, uusi fyysinen koulu tuntui miellyttävän suurta osaa oppilaista. Normaalikoululla vieroksuttiin suurta oppilasmäärää ja joitain vanhoja opettajia kaivattiin. Tilojen nähtiin kuitenkin muuttuneen parempaan suuntaan ja erityisesti luokassa ahkerasti käytetty opetusteknologia miellytti. Koulun ensimmäisinä viikkoina oppilaat elivät kulttuurisen identiteettinsä muutoksen suhteen latenttia vaihetta (vrt. Sallinen-Gimpl 1994, 310–312). Oma kulttuuri ja identiteetin rakennus jätettiin syrjään ja huomio kiinnittyi selkeästi materiaaliin seikkoihin.

On1: Kyl mä oisin mielummin jättäny ne tulematta tänne

On2: Sama

On3: Sama

On4: Mä en koska tavallaan noit muutoksiakaan ei ois tullu. Mun mielest tää on paljon, paljon parempi ku mitä tää on ollu sillon ku tää oli Normaalikoulu

H: Mitä tässä sit on tapahtunu semmosta mikä on ollu hyvää? Tai parempaa?

On4: No esimerkiks just se ruokala, mitä me silloin moitittiin... Että tota...

H: Et nyt on parantunu?

On4: Joo ja sitten. Jotenki nää tilat on. Tilatki on tullu sellatteiks et...

...

On4: Et niinku ku tääl on just jo tehty paljon enemmän ku mitä Normaalikoulu teki. Nii esim. just ne pelikoneet tulee ja sit ruokalaa just parannettiin

Ojoisten koulun luokassa mielipiteet uudesta koulusta jakaantuivat jälleen jyrkemmin kuin Normaalikoulun luokassa. Osa piti uutta koulua entistä paljon parempana, kun taas osalle uusi koulu oli vain iso, sekava ja ankea. Uudet tilat, opetusmateriaalit ja teknologia viehättivät suurinta osaa ainakin jossain määrin, vaikkei tätä aina olisi haluttu tuoda julki. Tytöt olivat avoimempia innostuksensa suhteen, kun taas pojat toivat esiin lähinnä negatiivisia seikkoja koulusta.

Oo1: No tää just isompi tila.. Pystyy tekeen välitunnilla kaikkee

Oo2: Nii ja nää tarvikkeet on ihan erilaisia, vaik ne tuntuu et on samoja.

Oo3: Tääl on uudet kivat pulpetit

...

Oo2: Ja sitte ku kattoo noit muita luokkia, ni tulee ihan semmonen tunne että mä haluun äkkii tonne luokkaan, mä haluun tohon luokkaan oppilaaks

H: Okei...

Oo2: Ku kattoo niiden näit kaikkii tavaroita ja sillee

5.2.4 Sota ja rauha

Ensimmäisinä viikkoina Seminaarin koululla oppilaat välttelivät kohtaamisia toisesta koulusta tulleiden kanssa aina kun mahdollista. Yhteisillä tunneilla kyettiin toimimaan yhdessä, mutta vapaaehtoisesti yhteistyöhön ei hakeuduttu. Yhteisillä tunneilla ja välitunneilla ryhmät pystyi silmämääräisesti erottamaan toisistaan, sillä tiloihin asetuttiin porukoissa. Tilaan ensimmäiseksi päässeet valloittivat parhaat paikat ja myöhästyneet joutuivat toisinaan täyttämään seinänvierustoja.

Pojat kyselivät opettajalta, saisivatko mennä teknisen luokkaan jo ennen tunnin alkua. OPETTAJA ei kuitenkaan antanut tähän lupaa. Ihmettelin, miksi pojilla sinne ylipäätään oli kiire. Tunnilla se kuitenkin selvisi. Toisen koulun oppilasryhmä oli mennyt tiloihin jo edeltä ja yhteiseen tunnin aloitukseen mentäessä teknisen työn tila oli ”vallattu”. Toisen ryhmän oppilaat istuivat pöytien ääressä ja muutoin vapaat penkit oli täytetty repuilla. Tämä toinen ryhmä hallitsi myös luokan äänitilaa. He nauroivat, juttelivat ja peittivät usein myös opettajien äänen alleen, kun taas jälkeinpäin tullut ryhmä seiso i lähes ääneti. Tämän luokan pojat asettuivat jokainen selkä seinää vasten oven suuhun, paljon tiiviimpään tilaan kuin tilan puolesta oli tarpeen. Yksi pojista istui hetkeksi toisen ryhmän oppilaan viereen, mutta jo parin minuutin kuluttua siirtyi takaisin oman ryhmänsä suojiin. Yhteisen aloituksen päätteeksi pojat ryntäsivät kovaa vauhtia toiseen vapautuneeseen luokkatilaan ja valloittivat sen samalla tapaa kuin toinen ryhmä oli valloittanut edellisen tilan. (Tutkimuspäiväkirja 30.8.2012.)

Molemmilla luokilla oppilaat jakautuivat suhtautumisessaan toisesta koulusta tulleisiin. Toisten suhtautuminen vaihteli välinpitämättömyydestä ystävällisyyteen, kun taas toisten suhtautuminen vaihteli epäluuloisuudesta suoraan aggressiivisuuteen. Ensimmäisinä päivinä oltiin varovaisen uteliaita puolin ja toisin, mutta ajan kuluessa alettiin jakautua edellä mainitsemani kaavan mukaisesti. Negatiivinen suhtautuminen toisiin ryhmiin oli näkyvämpää poikien keskuudessa. Kulttuurien ja niitä edustavien ryhmien kohdatessa ryhmät joutuvat määrittelemään aiemmin ehkä vähemmän tiedostettua identiteettiään (Sam 2006, 21). Sosiaalisen identiteetin vahvistuminen kehittää ryhmää sisäisesti, mutta samalla lisää ennakkoluuloja ja jopa aggressiivisuutta muita ryhmiä kohtaan (Sallinen-Gimpl 1994, 42; Brewer 2003, 32). Myös Seminaarin koululla asenteissa oli nähtävissä juuri tällainen ryhmien välinen jännite.

Tässä kohtaa on syytä huomauttaa, että koululuokka poikkeaa monista vertaisryhmistä siten, että koululuokkaan kuuluminen ei perustu välttämättä varsinaiseen yhteisöllisyyden kokemukseen. Koululuokkaan kuulutaan myös ilman kuulumisen kokemusta (Paju 2011, 43). Koululuokka on osa koulun hallinnollista käytäntöä, pieni mikroilmasto, jolla on tehtävänsä ja perinteensä. Koululuokka on samalla sosiaalinen tila, näkymätön todellisuus täynnä yksilöä edeltäviä positioita. (mt., 44.) Virallisen koulun näkökulmasta luokka voi olla yhtenäinen ryhmä, mutta epävirallisen koulun näkökulmasta se jakaantuu edelleen sosiaalisen järjestyksen tuottamiin ryhmiin. Näihin ryhmiin sijoittuminen näyttää sujuvan lähes itsestään, mutta kuitenkin usein joku jää niiden ulkopuolelle (Hoikkala & Paju 2013, 148). Nämä oman luokkansa sisäisistä ryhmistä ulkopuolelle jääneet näkivät yhdistymisen mahdollisuutena. Toisinaan ystäviä etsittiin uusista kasvoista, toisinaan koetettiin päästä oman luokan ryhmiin mukaan asettumalla äänekkäästi vastustamaan luokkaryhmän ulkopuolisia oppilaita. Tilanteissa, joissa oman luokan oppilas joutui toisen luokan ivan kohteeksi, oma luokkaryhmä asettui tämän puolelle.

Liikuntatunnilla OPPILAS ei halunnut osallistua toimintaan. Hän keräili kiviä maasta, käänsi selkänsä opettajalle eikä edes ollut kuuntelevinaan ohjeita. Ensin hänen omat luokkatoverinsa pilkkasivat häntä kivien keräilystä, oli kuulemma outoa ja noloa. Hetken päästä pari toisen luokan poikaa tuli paikalle ja ivasivat poikaa tämän toiminnasta. Tämän nähtyään samaiset luokkatoverit, jotka äsken poikaa pilkkasivat, tulivat pojan vierelle. He alkoivat pilkatun pojan kanssa keräillä kiviä! He myös puolustivat pojan toimintaa toisille hyvin vahvaa kieltä käyttäen... (Tutkimuspäiväkirja 28.8.2012.)

Muutaman viikon kuluttua koulun aloituksesta oppilaat näkivät eri koulujen olevan vielä selkeästi erillään. Erityisesti Normaalikoulun luokka koki tarpeelliseksi tehdä eroa Normaalikoulun ja Ojoisten välille. Toiveena oli edelleen kaksi erillistä koulua, opettajankoulutuslaitoksen puoli oltiin valmiita luovuttamaan toisille.

*On1: Et tää on niinku meiän puoli, eikä tänne saa tulla ketään muita!
(Naurahtaa)*

On2: Nii laitetaan vartijat oville!

Sallinen-Gimpl (1994) tarkastelee erotteluilmiötä siirtokarjalaisten ja kantaväestön näkökulmasta niin, että kulttuurien kohdatessa kantaväestö, tässä tapauksessa normaalikoululaiset, näkee tilanteen resurssien jakamisen näkökulmasta. Hallussa oleva tila täytyy jakaa sekä aineellisesti että henkisesti tulokkaiden kanssa. Tulokkaiden erilainen käytös ja poikkeavat toimintasäännöt voivat herättää paheksuntaa ylittäessään näkymättömät rajat, eräänlaiset kulttuuriset sopimukset. (Mt., 304.) Kun raja ylitetään, se myös vahvistuu (Paju 2011, 44). Kahden kulttuurin läsnäolo tuntui saavan ryhmät sitoutumaan omaansa entistä tiukemmin. Jos toiset oli hyväksyttävä osaksi samaa koulua, haluttiin heidät kuitenkin pitää omalla vyöhykkeellään, erossa.

Ojoisten oppilaiden näkemys oli se, että oppilaat olivat jakaantuneet kolmeen osaan.

Oo1: Musta tuntuu, et me ollaan just se normisporukka ja ojoisporukka

Oo2: Nii mustaki. Ja sitte on välissä semmoset, sitten on välissä niinku semmoset molempien sekotukset, että

Oo3: Se niinku, se niinku vaihtelee

Oo2: Nii

Oo3: Et joskus tuntuu niinku ihan et joo, me ollaan normaali, niinku normaali ja ojoisporukka mut sit taas silleen joskus sit et oltas yhdistytty

Oo2: Jos sen ajattelis sillä tavalla, että täs ois ojoiset, täs ois normikset ja täs ois semmoset, jotka haluis rauhaa, jos ojoisilla ja normiksilla ois sota vaikka, ja keskellä ois ne, mitkä on yhdessä ja sillei

Muutosprosessiin kuuluvaan luopumiseen ja poisoppimiseen liittyvä surutyö vaatii aikaa (esim. Arikoski & Sallinen 2007, 57–62), joten tällainen asetelma oli ehkä odotettavissa. Kulttuurien kohtaaminen ja tässä tapauksessa hyvin toivottu yhdistyminen on sekin hyvin monisyinen ja mahdollisesti pitkäkestoinen prosessi (esim. Sam 2006; Sallinen-Gimp 1994 307–312), jonka etenemistä on vaikea ennakoida. Vaikka totesin tämän vaiheen olleen kulttuurisen identiteetin muutoksen suhteen latentti, en tarkoittanut, ettei erontekoa ja yhteentörmäyksiä olisi esiintynyt. Pääosin oppilaat kuitenkin pyrkivät ottamaan etäisyyttä toisiinsa, eikä omaa kulttuuria tuotu esille kovinkaan vahvasti konfliktitilanteiden ulkopuolella. Oma tausta tuli esiin melko tiedostamatta tilanteissa, joissa oma tai ryhmän identiteetti oli kokemuksellisesti uhattuna.

5.2.5 Vapautumisia ja vastarintaa

Koululla luokat eivät kohdanneet vain uusia oppilaita vaan jokainen luokkaryhmä päätyi tekemisiin myös sille uusien opettajien kanssa. Normaalikoululaisille lähestulkoon kaikki opettajat olivat uusia, myös luokan oma opettaja. Ojoisten koulun luokka sai pitää opettajansa mutta monet koulun uudet opettajat tulivat heillekin tutuiksi eri aineiden opettajina. Suhtautuminen uusiin opettajiin vaihteli kuten suhtautuminen uusiin oppilaisiinkin.

Normaalikoulun luokka suhtautui pääasiassa positiivisesti uusiin opettajiin ja erityisesti uuteen luokanopettajaansa. Oppilaat olivat ystävällisiä opettajille ja noudattivat ohjeita kuten ennenkin. Luokassa oli tosin vielä havaittavissa jonkinlaista varovaisuutta sekä opettajan että oppilaiden puolelta. Osapuolet olivat kuitenkin toisilleen vieraita, eikä oppilailta voitane tällaisessa tilanteessa odottaakaan täyttä luottamusta uutta aikuista kohtaan. Normaalikoulun luokan virallisempi koulukulttuuri näkyi myös suhtautumisessa opettajiin. Opettajien kanssa pyrittiin heti muodostamaan hyvä suhde. Oppilaat tuntuivat pyrkivän liittoutumaan opettajien kanssa, erityisesti koulun uusien opettajien, esimerkiksi valvomalla järjestystä ja työrauhaa toisen koulun oppilasryhmien läsnä ollessa.

Normaalikoululaiset eivät lainkaan tuntuneet arvostavan ojoislaisten tapaa olla tunnilla. Erityisesti OPPILAS ja OPPILAS komensivat toisen ryhmän poikia kerta toisensa jälkeen. ”Älkää kiroilko! Piti odottaa tässä! Lopettakaa se!”
(Tutkimuspäiväkirja 28.8.2012.)

Oppilailla tuntui olevan tarve säilyttää Normaalikoululla vallinnut toimintakulttuuri, johon kuului muun muassa sääntöjen noudattaminen ja työrauhan ylläpito. Omien aikuisten puuttuminen koululla varmasti vaikutti myös asiaan, normaalikoululaiset kokivat ehkä tarvetta voittaa opettajat puolelleen. Yhteisillä tunneilla luokan äänitilaa hallitsivat usein Ojoisten koulun oppilaat ja

normaalikoululaiset asettuivat useasti opettajan puolelle yrittäen saada ojoislaiset hiljenemään. Näin ei käynyt suinkaan aina, ja pariin otteeseen Ojoisten koulun opettajan ollessa tunnin vetäjänä normaalikoululaiset nousivat jopa dominoimaan luokan äänitilaa.

Ojoisten koululla selkeämmin läsnä olleet nuorten omat kulttuurit alkoivat melko nopeasti vaikuttaa myös normaalikoululaisiin. Oppilaiden tuntityöskentely oli edelleen rauhallista, mutta selkeästi oli havaittavissa myös käytöksen vapautumista. Eräs opettaja totesi, että Normaalikoulun oppilaat opettelevat olemaan noudattamatta sääntöjä. Näin yksiselitteinen asia ei varmaankaan ollut, mutta normaalikoululaiset vaikuttivat kyllä kyseenalaistavan virallisen koulun järjestystä selkeämmin ja vahvemmin kuin ennen. Ojoislaiset omine erityisine tapoineen ja kulttuureineen toivat kenties tullessaan toisin tekemisen mahdollisuuden. Uudessa tilanteessa totuttu järjestys rikkoontui ja oppilaat alkoivat määritellä uudestaan toimintamahdollisuuksiaan. Samantapaisesti Sallinen-Gimpl (1994) kuvaa siirtokarjalaisten saapumisen seurauksia kantaväestölle: jäykistyneissä yhteisöissä uudet tulokkaat rikkoivat totuttuja kuvioita ja saivat kantaväestön havaitsemaan, että on myös mahdollista elää toisin. Siirtokarjalaiset edustivat vapautuneisuutta totunnaudessa väestössä. (Mt., 304.) Mielestäni normaalikoululaisten keskuudessa esiintynyt rajojen testaaminen viittaa myös vapautumiseen, minkä ojoislaiset kenties toivat tullessaan. Oppilaat myös kokivat vapautuneensa tarkkailusta, jota Normaalikoululla heidän näkemyksensä mukaan harjoitettiin paljon.

On1: Musta ei enää yhtään tunnu, että opettaja pitää mua silmällä, ku OPETTAJA, musta koko ajan tuntu, että OPETTAJA ois koko ajan tunkenu, tai niinku kytänny

Normaalikoululla luokan hallinta ja ulkoinen kontrolli olivat näkemykseni mukaan keskeisessä asemassa ja tähän koen oppilaiden kokeman tarkkailun viittaavan. Normaalikoulun rooli eräänlaisena mallikouluna on ehkä johtanut opettajien tarpeeseen pitää korostetusti huolta työrauhan säilymisestä. Ulkoisen toiminnan kontrollointi ei kuitenkaan ole ainakaan aina tarkoittanut parempaa keskittymistä, kuten eräs normaalikoululainen kuvaa:

On1: Nii ja sit jos tuli joku.. Vaikka joku unohtaa laittaa euron yksikön, ni kaikkien pitää lopettaa tekeminen, ni sit kaikki vaan teki tälleen matikkaa ja näytti siltä, että keskittyy. Mut ei oikeesti kukaan keskittyny, muuta ku ehkä se, kuka sen oli unohtanu.

Ojoisten koulun oppilaiden suhtautuminen omiin opettajiin pysyi melko samanlaisena kuin ennen yhdistymistä. Ensimmäisinä päivinä tuttuihin opettajiin tukeuduttiin pihalla hiukan tavallista enemmän, oppilaat esimerkiksi parveilivat tuttujen opettajien luona ja menivät juttelemaan tämän

tästä. Oman luokan työskentely oman opettajan tunnilla näytti kuitenkin hyvin samanlaiselta kuin Ojoisilla ollessa ja näin oppilaat itsekin asian kokivat.

H: Miten teidän koulun käynti on muuttunu? Mikä on nyt silleen erilaista?

OoI: No ainakin on joitain uusia aineita... Ja ei se oo sillain hirveesti muuttunu.

Uusiin opettajiin ojoislaiset suhtautuivat usein hyvin varauksellisesti. Uusien opettajien tunneilla oppilaat käyttäytyivät levottomasti ja uhmasivat opettajaa selkeästi enemmän kuin omaa opettajaa. Oppilaat eivät esimerkiksi noudattaneet ohjeita tai käskyjä ja he saattoivat myöhästyä tunnilta selkeästi tahallaan. Yhtä selkeää käytöksen muuttumista ei ollut havaittavissa luokan ollessa toisen Ojoisten koulun opettajan opetuksessa. Jälleen tulkitsen virallisen ja epävirallisen jakoon perustaen, että uudet opettajat nähtiin viralliseksi koetun Normaalikoulun edustajina ja epävirallisen koulun näkökulmasta nämä olivat siis uhka omalle identiteetille. McLaren (1989 193–194) esimerkiksi näkee asian niin, että oppilaat reagoivat defensiivisesti epävirallisen, niin sanotun katutilan torjumiseen koulun virallisissa käytänteissä. Lisäksi ojoislaisilla oli koululla omia tuttuja opettajia, eli heillä näin ollen ollut samanlaista painetta luoda suhteita uusiin opettajiin kuin normaalikoululaisilla.

5.3 Rutiinia ja kuohuntaa

Tämä jakso käynnistyi heti syysloman jälkeen. Uuden koulun oppilaat ja opettajat olivat saaneet lepohetken hektisestä arjesta ja nyt oli aika palata töihin. Koulun aloituksesta oli kulunut pari kuukautta ja toimintaan oli saatu jo hieman rutiinia. Nyt viimeisetkin kalusteet esimerkiksi opettajainhuoneeseen ja ruokalaan olivat saapuneet, välituntisäännöt oli kirjoitettu ja koulun toimintasuunnitelma luotu. Jakso osui lokakuulle ja jollain tapaa lokakuu kuvaa jaksoa hyvin. Opettajat vaikuttivat väsyneiltä ja oppilaat alavireisiltä. Paluu arkeen tuntui olleen rankka kaikille osapuolille. Tässä kohtaa oli ehkä toivottu ongelmien jo väistyneen mutta koulun muotoutuminen oli edelleen kesken ja tuntui vaativan enemmän kuin oli osattu odottaa. Opettajat olivat turhautuneita ja toiset jopa vihaisia työn määrän vuoksi. Opettajan työtä ei koettu arvostettavan

”Tää on tätä meidän ammattikunnan aliarvostamista!” (Tutkimuspäiväkirja 29.10.2012)

ja resurssipula vaivasi esimerkiksi tukiopetuksen järjestämisiä. Uuden koulun arkipäiväistyminen sai esiin tulevat ongelmat näyttämään entistä ikävämmiltä. Eräs opettajista tokaisi kaikkien päivien

olevan yhtä poikkeusta. Paradoksaalista kyllä, mutta uudessa organisaatiossa arki näyttäytyi jatkuvana poikkeustilana.

Tällä jaksolla oppilaat osallistuivat laatimaani kirjalliseen eläytymistehtävään. Tämän jakson aikana toimin myös sijaisena parin päivän ajan molemmissa tutkimukseni luokissa, pääasiassa ojoislaisilla.

5.3.1 Arki asettuu taloon

Lomalta kouluun palattaessa uusi koulu oli kaikille jo jossain määrin tuttu. Oppilaille oli jo hieman paremmin selvillä, miten uudessa koulussa toimitaan, missä luokat sijaitsevat ja mitä koululla on. Monet uudet opettajat olivat tulleet tutuiksi ja yhteisillä tunneilla olevat toisen koulun oppilaat eivät aiheuttaneet juurikaan reaktioita. Virallinen koulu oli asettunut uomiinsa ja koulutyö sujui useimmiten jo hyvin. Opetusteknologiaan oli jo totuttu, mutta sen hohdokkuus ei ollut vielä kuitenkaan hiipunut. Oppilaskäytössä olevat kannettavat tietokoneet olivat ahkerasti esillä, joskin niissä oli usein vikaa. Sekä oppilaiden että opettajien voimavarat tuntuivat kuluvan arjessa etenemiseen, eikä etenkään oppilailla tuntunut olevan energiaa muutoksen pohtimiseen.

Teetin oppilaille tällä jaksolla eläytymistehtävän, jossa heidän tuli pohtia suhtautumistaan tilanteeseen, jossa koulut joko erotettaisiin toisistaan jälleen tai kaikki joutuisivat siirtymään Ojoisille rakennettavaan kouluun. Jokainen oppilas siis vastasi jompaakumpaa tilannetta koskevaan tehtävään. En tämän raportin puitteissa analysoi tehtävää tarkemmin, mutta oppilaiden suhtautuminen sen tekemiseen kertoo mielestäni paljon heidän tunnelmistaan.

Teetin tänään oppilaille suunnittelemani eläytymistehtävän. Etenkin ojoislaisille tehtävään vastaaminen tuntui olevan todella epämieluisaa, eivätkä kaikki heistä siihen suostuneet edes vastaamaan. Ojoisille palaaminen ei innostanut moniakaan ja asiaa ei oikeastaan haluttu edes ajatella. Kaikki Normaalikoulun luokan oppilaat vastasivat tehtävään, mutta monille heistä moisen asian pohtiminen tuntui olevan yhdentekevää, vaikka heidän luokallaan mielipiteet jakaantuivat selkeämmin ja olivat melko vahvojakin. Selkein ajatus tuntui monilla olevan se, että yhden muutoksen jälkeen uudesta ei haluttu kuulla edes puhuttavan. Tosin normaalikoululaisista muutama olisi ojoislaiset lähettänyt mielellään takaisin. (Tutkimuspäiväkirja 31.10.2012.)

Muutokseen liittyvä surutyö ja luopuminen päättyvät usein eräänlaiseen neutraaliuden tunnetilaan, jossa muutoksella ei koeta olevan itselle kovinkaan paljon merkitystä (Arikoski & Sallinen 2007, 75). Kuten päiväkirjamerkinnästä selviää, kaikki oppilaat eivät kokeneet tällaista neutraaliutta suhteessa muutokseen, mutta monille tämä vaihe oli eräänlaisen puutumisen aikaa. Muutos siirrettiin pois mielestä ja keskityttiin johonkin muuhun.

Kun kuvaan koulunkäynnin arkipäiväistyneen tähän jaksoon mennessä, en suinkaan tarkoita, että uusi koulu olisi tässä vaiheessa ollut niin sanotusti valmis. Koulun käynti oli arkipäivää juuri virallisen koulun näkökulmasta. Toimintasuunnitelma oli laadittu, välituntisäännöt oli kiinnitetty luokkien seinille ja opetus eteni suunnitelman mukaan (sen verran kun kouluilla yleensäkin). Kuten Petri Paju (2011, 25) asiaa kuvaa, virallinen koulu on kone, joka rouskuttaa ennalta päätettyjä sisältöjä ennalta laaditun suunnitelman mukaisesti lain määräämät päivänsä. Koulurakennus voi siirtyä, muuttua ja tuhoutua, mutta jo hetken päästä virallinen koulu toimii uusissa tiloissa kuten ennenkin (mt., 25).

5.3.2 Mallioppimista

Kahden vain vähän toisistaan poikkeavan kulttuurin kohdatessa ryhmä pyrkii mukautumaan säilyttäen samalla osan omaa kulttuuriperintöään (Sallinen-Gimp 1994, 307). Sallinen-Gimp kuvaa edeltävässä väittämässä etnisiä ryhmiä, joista toinen on vähemmistönä ympäröivässä kulttuuriympäristössä. Tutkimukseni kohderyhmistä on vaikea määritellä täsmällisesti, kumman koulun oppilaat voisivat edustaa vähemmistö- ja kumman valtakulttuuria. Tässä kohtaa se ei liene edes tarpeellista, sillä kulttuurien kohdatessa kumpikaan ei säily muuttumattomana (Sam 2006, 15). Seminaarin koululla oli selvästi nähtävissä, miten molempien koulujen oppilaat alkoivat ottaa toisiltaan vaikutteita. Jo aiemmin puhuin Normaalikoulun oppilaiden käytöksen vapautumisesta ja nuorten omien kulttuurien pääsemisestä esille luokissa, joista ne ehkä aiemmin olivat pysyneet poissa tai ainakin niiden rooli oli ollut marginaalinen. Sama tendenssi jatkui edelleen, normaalikoululaiset tuntuivat testailevan rajojaan yhä useammin suhteessa opettajiin ja vapaa-ajan keskustelut ja ajatusmallit näkyivät selkeämmin luokassa.

Luokka oli tänään melko vauhdikkaalla tuulella. Ääntä ja vauhtia riitti enemmän kuin näillä oppilailla olen ennen nähnyt. Ovathan nuo edelleen verrattain rauhallisia, mutta selkeästi enemmän koettelevat rajojaan. Välkän tapahtumia puidaan vielä salaa kesken tunnin ja tytöt suunnittelevat koulun jälkeisiä menojaan. (Tutkimuspäiväkirja 7.11.2012.)

Normaalikoululaisilla koulukulttuurin muotoutuminen epävirallisempaan suuntaan oli mielestäni melko nopeaa ja näkyvää. Ojoisten koulun oppilailla samanlaista koulukulttuurin selkeää muutosta ei näkynyt, ainakaan tutkimukseni luokassa. Muutokset olivat etenkin alussa yksilöllisempiä kuin normaalikoululaisten keskuudessa, eivätkä yhtä näkyviä. Epävirallinen koulu vetää oppilaat helpommin puoleensa ja etäisyyttä on helpompi ottaa kovaan viralliseen kouluun kuin yhteisölliseen epäviralliseen kouluun. Virallisen koulun tavoitteisiin sitoutuminen saattaa johtaa

kavereiden hylkäämäksi tulemiseen (Paju 2011, 76). Tästä huolimatta joidenkin oppilaiden kohdalla tällaista tapahtui. Jokaisella luokalla oppilaat asettuvat ja heidät asetetaan johonkin heitä ja koko luokkaa edeltävään kategoriaan, kuten hikkeihin tai koviksiin (Paju 2011, 44). Näistä jaoista syntyy luokan dynamiikka. Kuuluminen ”hikkeihin” esimerkiksi ei välttämättä kerro mitään yksilön ominaisuuksista, vaan hikkeys positiona on olemassa jo ennen kuin luokka on aloittanut toimintansa. Jos oppilas ei omaa epävirallisen koulun arvostamaa mainetta ja tyytyy olemaan virallisen koulun määrittämä oppilas, koetaan hänet epävirallisissa kouluryhmissä usein statukseltaan alempiarvoiseksi. (Mt., 85.) Olen kuvannut ojoislaisia ryhmänä, joiden toiminnassa epävirallinen koulu on vahvasti läsnä. Tästä huolimatta jokaisella luokalla, myös tällä, oppilaat olivat erilaisia ja näin ollen myöskään etäisyys epäviralliseen ja viralliseen kouluun ei ollut vakio. Luokalla oli myös oppilaita, jotka todennäköisesti asettuivat hikke-kategoriaan. Näille oppilaille virallisen Normaalikoulun opiskelukulttuurin läsnäolo oli kenties helpotus. Jo valmiiksi virallista koulua lähimpänä olleet oppilaat siirtyivät entisestään kohti virallista koulua. Jotkut tällaiset oppilaat jopa siirtyivät jossain vaiheessa johonkin Normaalikoulun vanhaan luokkaan.

Erilaisten oppilaiden läsnäolo antoi mahdollisuuksia erilaisiin roolikokeiluihin. Jotkut oppilaat muuttuivat käytökseltään, jotkut vaatetyyliltään.

Nyt oli tämän luokan tytöille tullut samanlaisia jumpsuitteja kuin oli OPETTAJAN luokan oppilailla. (Tutkimuspäiväkirja 7.11.2012.)

Läheskään kaikki muutokset eivät olleet pysyviä, luultavasti ajan myötä niitä tuli lisää. Uusien opettajien tunneilla saatettiin ottaa aivan erilaisia rooleja kuin tuttujen opettajien tunneilla. Hyvin vahvasti epävirallisen koulun dimensioon sijoittunut poika saattoi sekoitetussa ryhmässä opiskella hyvinkin hiljaa ja ahkerasti epävirallisen yleisön puuttuessa.

Tutkimusasetelmani lähtökohdista olisi helppoa laittaa kaikki oppilaissa tapahtuneet muutokset koulujen yhdistymisen piikkiin. Oppilaat olivat kuitenkin sellaisessa iässä, että kyseiset muutokset saattavat liittyä vahvasti myös kypsyymiseen ja orastavaan murrosikään. Oppilaiden omat elämäntilanteet ovat varmasti taustalla vaikuttamassa myös. Muutoksen syitä on mahdotonta ja ehkä tarpeetontakin eritellä tarkasti, mutta uskon, ettei pelkällä iällä ja henkilökohtaisilla ominaisuuksilla voida kuitenkaan selittää kaikkia muutoksia.

5.3.3 Reviiritäistelu

Virallinen koulu oli jo pitkälle järjestäytynyt kun epävirallinen vasta aloitteli neuvottelunsa. Virallisen koulun tasaantuminen antoi oppilaille ehkä mahdollisuuden alkaa tunnustella koulun

sosiaalista ilmapiiriä. Uudet oppilastoverit kiinnostivat ja heihin otettiin enemmän kontaktia niin hyvässä kuin pahassa. Etenkin tytöille oli jo muodostunut jonkin verran luokkarajat ylittäviä ystävyys-suhteita ja joitakin lähentymisiä havaitsin poikienkin keskuudessa.

Ensimmäinen seuraamani teknisentunti loman jälkeen. Normislaisten ja ojoislaisten kanssakäyminen oli kyllä erinäköistä kuin ennen. Tänään OPPILAS hölmöili taas luokassa omiaan, kuten monesti ennenkin. Normaalikoululaiset arvostelivat tämän toimintaa. Viimeksi tällaisessa tilanteessa oman luokan pojat asettuivat hänen puolelleen toisia vastaan, mutta tänäänpä nuo samaiset pojat yhtyivätkin normaalikoululaisten mielipiteeseen. Tämä hölmöilyt oppilas innosti oppilaat pitkään keskusteluun ja pian eri luokkien oppilaat naureskelivat pojalle yhdessä. Hienoa, että tulevat toimeen, mutta ikävää, että sen on tapahduttava toisen kustannuksella. (Tutkimuspäiväkirja 8.11.2012.)

Pääasiassa oppilaat edelleen hakeutuivat omien luokkatovereiden luokse ollessaan toisen koulun oppilaiden kanssa samassa tilassa, mutta jako ei ollut enää yhtä silmiinpistävää.

Jonkin verran oppilaiden välillä oli tappeluita ja kahinoita jo ensimmäisten viikkojen aikana. Tämän havainnointijakson aikana tilanne kuitenkin kärjistyi muutaman luokan kohdalla ja kehittyi joukkotappeluksi (oppilaiden kuvaus), jossa oli mukana kolmen eri luokan oppilaita. Kaksi luokista oli Ojoisilta tulleita rinnakkaisluokkia ja yksi Normaalikoulun luokka eri luokka-asteelta. Tämä oppilaiden joukkotappeluksi nimeämä kiista kärjistyi fyysiseksi yhteenotoksi ja sitä puitiin pitkään niin oppilaiden kuin koulun henkilökunnankin puolesta. Oppilaiden hakiessa omaa paikkaansa ja tilaansa uudessa ympäristössä, ei yhteenotoilta ehkä voidakaan välttyä. Pierre Bourdieuta (1985, 105–106) mukaillen uutta koulua voidaan kuvata kenttänä, asemien kokonaisuutena ja voimasuhteiden tilana. Kentät ovat erilaisia luonteeltaan, mutta varmaa on, että jokaisella kentällä käydään taistelua uusien yrittäjien ja hallitsevassa asemassa olevien kesken.

5.4 Epävarmuutta ilmassa

Viimeinen kenttäjaksoni sijoittui syyslukukauden viimeisille viikoille. Joulukuoli tulossa ja koulupäivät kävivät vähiin. Toisilla tämä tarkoitti kiirettä kaikkien opetettavaksi tarkoitettujen asioiden läpikäymiseen, kun taas toisilla se tarkoitti vapaampia tunteja tavoitteiden jo toteututtua. Joulujuhla oli jo mielessä ja monilla luokilla harjoiteltiin omaa esitystä varten. Opettajat pitivät viimeisiä kokeita oppilaille ja pohtivat arviointeja. Oppilaiden käytös muuttui levottomammaksi vuoden lähestyessä loppuaan ja esimerkiksi ruokalassa tämä näkyi selkeästi ääni- ja liikemaailman voimakkuutena.

Yhdistyneiden koulujen ensimmäinen yhteinen lukukausi oli tulossa loppuunsa. Tämä herätti opettajat useaan otteeseen pohtimaan yhteistä taivalta ja tulevaisuutta. Menneet vaikeudet ja

onnistumiset sekä tulevat kuviot askarruttivat. Lukukauden loppu oli tuomassa kauan kaivatun hengähdystauon tiiviiseen urakkaan, mutta jonkinlaista epävarmuutta ja huolta tulevasta oli aistittavissa. Opettajat vaikuttivat pääosin tyytyväiseltä siihen, millaiseksi koulu oli muodostunut, mutta esimerkiksi tietotekniikan etähallinnoinnin jatkuvat ongelmat toivat stressiä.

Oppilaat näyttivät toimivan entistä paremmin yhdessä esimerkiksi palkkitunneilla, joilla rinnakkaisluokkien oppilaat siis opiskelivat sekoitetuissa ryhmissä. Myös välitunneilla oppilaat näyttivät yhä useammin sekoittuvan ja yhteistoimintaa oli toisinaan yli luokkarajojen.

5.4.1 ”Niinku siin ois muuri välissä”

Päällisin puolin oppilaat näyttivät sopeutuneen uuteen kouluun hyvin. Luokkatyöskentelyssä toisten ryhmien oppilaiden kanssa oli harvoin ongelmia ja palkkitunneilla oppilaat eivät hakeutuneet yhtä tiiviisti oman luokan oppilaiden luokse.

Oppilaiden sijoittuminen luokkaan tämän päivän palkkitunnilla yllätti. Ojoisten koulun oppilaat eivät ryhmäytyneet omiensa kanssa kuten ennen, vaan osa jopa meni vapaaehtoisesti normaalikoululaisten pöytäryhmiin, vaikka oman luokan oppilaan vieressä oli paikka. Normaalikoululaiset olivat hieman tiiviimmissä ryhmissä, mutta luokka ei jakaantunut läheskään yhtä selkeästi kuin ennen. En tiedä, oliko oman luokan sisällä jotain kiistoja, vai ovatko oppilaat parhaimmassa tapauksessa jo alkaneet löytää yhteistä säveltä eri luokkien kesken. (Tutkimuspäiväkirja 12.12.2012.)

Myös välitunneilla huomasin toisinaan eri luokkien oppilaiden välisiä keskusteluja ja yhteistä puuhastelua. Joidenkin oppilaiden käytös kyllä antoi edelleen ymmärtää, ettei toisen koulun oppilaisiin vielä suhtauduttu aivan varauksetta ja toisinaan kuulin oppilaiden puhuvan toisten luokan oppilaista vihamieliseenkin sävyyn. Näitä tilanteita oli kuitenkin vain vähän.

Ulospäin lähentymiseltä näyttäneen toiminnan vuoksi molempien luokkien haastatteluissa ilmi tulleiden ongelmien koettu laajuus yllätti. Molempien luokkien oppilaat olivat haastattelussa melko yksimielisiä siitä, etteivät kokeneet edelleenkaan olevansa samaa porukkaa toisen koulun oppilaiden kanssa. Molemmiin puolin koettiin toisesta koulusta tulleiden muodostavan niin tiiviitä ryhmiä, ettei niitä oikein voitu lähestyä.

On1: Ja ne on vähän silleen, että ”Noi normaalikoululaiset on”... Ne on silleen et siinä välissä on, ihan niinku siihen väliin olis muurattu tiiliseinä

...

On2: No siis ainakin niinku, ainakin yritettäis olla niitten kaa, mut joskus ku mäkin oon yrittäny mennä vaikka leikkiin mukaan joittenkin kaa ni ne vaan häätää mut pois siitä että. Ei se silleen kyllä onnistu myös...

...

On3: Ne on vähän niinku oma kansa...

Ojoislaiset kokivat syysloman jälkeen tapahtuneen yhteenoton näkyvän edelleen oppilasryhmien välisissä kanssakäymisissä. Vaikka alkuperäinen tappelu oli monien vaiheiden kautta selvitetty, ei se ollut oppilailta unohtunut.

H: Onks se jo rauhottunu? Se teiän tilanne yhtään?

Oo1: No joo, mut silti on koko ajan semmosta, jotain, et pitää tökkiä ja sit menee hermot. Ja huutamista ja semmosta nimittelyä

Oo2: Eiks se rauhottunu?

Oo1: Et kyl niinku huomaa, että,, Ojoisten koululaiset kiusaa sem... Niinku normaalikoululaisii, ja sitten normaalikoululaiset kiusaa Ojoisten koululaisii. Ja sit jotenki tuntuu, et, me ei niinku hyväksyttäs niitä, ja ne ei hyväksyis meitä.

Ojoisten koulusta tulleet oppilaat eivät kokeneet olevansa tervetulleita normaalikoululaisten alueelle, jollaiseksi koulu koettiin. Oppilaiden mielestä tappeluita oli edelleen paljon ja etenkin pojat kertoivat kokeneensa sekä verbaalista että fyysistä kiusaamista.

Oo1: Tääl on aika paljon tappeluita

Oo2: Nii on

Oo3: Jep

Oo1: Ku semmotteit ”veri lentää” tappeluitki on muutama ollu

Oo3: Nii on ja sit yks meiänki luokkalainen, sil oli syyslukukautena kuus tappelu yhteensä.

Molemmilla luokilla myös tyttöillä oli kokemuksia siitä, etteivät koulut olleet vielä oppilaiden silmissä yhdistyneet. Tietääkseni tytöt eivät juuri olleet tappeluissa ainakaan fyysisesti mukana, heidän kohdallaan kyse oli ennemminkin pitkistä katseista ja tuntemuksista, että toiset pilkkasivat. Ojoisten tytöt kertoivat, että heitä katsottiin etenkin alussa pahasti erilaisten tyyliensä vuoksi, mutta vain yksi Normaalikoulun tytöistä kertoi, että häntä oli tyyliensä vuoksi aivan konkreettisesti pilkattu. Kyse oli ehkä ennemminkin siitä, että oppilaat pelkäsivät, ettei heitä hyväksytä uudessa

ympäristössä. Uudessa tilanteessa korostui oppilaan eksistentiaalinen peruskysymys - millaisena kelpaan ryhmääni (Hoikkala & Paju 2013, 141).

Riidoista ja epäilyistä huolimatta tässä vaiheessa oli jo alettu ystävystyä joidenkin toisesta koulusta tulleiden oppilaiden kanssa. Molempien luokkien tytöt kertoivat ystävystyneensä monien toisesta koulusta tulleiden tyttöjen kanssa ja etenkin yhteisten liikuntatuntien nähtiin tuoneen uusia kavereita.

Oo1: Mut kylhän se periaattees menee silleen, et nää entiset normislaiset on enemmän keskenään ja me niinku ojoislaiset. Mut kyl niinku joillain ojoislaisilla on täällä jotain kavereitaki, niinku jotain seminaarinkoululaisia

H: Niin mä katoin, eiks teillä ollu äsken jotain yhteistoimintaa noitten...

Oo2: Ne on meidän liikassa

Oo1: Nii ja mulla oli täällä kavereita jo muutama ennestään

Pojilla liikuntatuntien kokemukset olivat täysin päinvastaisia. Syynä liikuntatuntien erilaisiin vaikutuksiin oppilaissa selittänee tässä yhteydessä sukupuoli. Poikien liikuntatunneilla kilpailu on keskeisemmässä asemassa kuin tyttöillä (Metso 1992, 276) ja kilpailua korostavassa ympäristössä ryhmien väliset ennakkoluulot kasvavat (Brewer 2003, 97). Liikuntatunneilla ei poikia eikä tyttöjä tietääkseni koskaan laitettu kilpailemaan luokittain keskenään, mutta oletan, että poikien liikuntatunneilla vahvemmin läsnä oleva kilpailuhenkisyys on saattanut korostaa kilpailua ryhmien välillä. Tyttöjen ja poikien suhtautumisessa toisiin ryhmiin oli muutenkin eroa, tytöt osoittivat huomattavasti vähemmän avointa negatiivisuutta toisia kohtaan ja he solmivat nopeammin ja enemmän ystävyysuhteita näiden kanssa. Vaikka toiset ryhmänä näyttäytyivät uhkaavina, saatettiin ystävyys solmia yksittäiseen oppilaaseen. Tytöt ovat yleensäkin koulumaailmassa poikia yhteistyöhaluisempia ja he panostavat enemmän ihmissuhteisiin (Gordon & Lahelma 1992b, 315).

Oppilaat näyttivät koululla jakaantuvan edelleen koulujensa perusteella, vaikka opettajat eivät tätä tuntuneet huomaavan. Opettajien puheista opettajainhuoneessa ja myöhemmin haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat eivät havainneet oppilaiden raportoimaa sosiaalista kuilua yhtä vahvana, useimmat eivät lainkaan, kuten erään opettajan kommentista käy ilmi:

”Ja sit ehkä just se, että kuinka niinkun, siis se oli yllätyskin niinku mullekin, et kuinka nää lapset on niin tosi luontevasti että ei todellakaan tullu mitään sellasia... Et ne on täysin unohtanu sen, niinku mun silmissä ainakin, et kuka on nyt mistäki tullu. Et tää on niinku alust asti ollu tää Seminaarin koulu ja thats it.”

Opettajat uskoivat oppilaiden omaksuneen jo seminaarilaisuuden idean, ja näin on ehkä joissain luokissa saattanutkin olla. Tutkimukseni kohdeluokissa koulut nähtiin kuitenkin vahvasti erillisinä fyysisestä yhdistymisestä huolimatta. Mielenkiintoista oli mielestäni se, että oppilaiden silmissä myös opettajat näyttivät jossain määrin jakautuneen koulujen jaottelun mukaisesti. Ojoisten oppilaat erottelivat selkeästi uudet ja vanhat opettajat ja uudet opettajat miellettiin nimenomaan Normaalikoulun opettajiksi. Ojoislaisilla oli edelleen jonkin verran uhmaa uusia opettajia kohtaan, eikä heihin luotettu kuten omiin opettajiin.

Oo1: Ni ja sitten se että, mä kerron vaan niille Ojoisten koulun opettajille, niinku jos välkällä on joku

Oo2: Nii mäki

...

Oo1: Sit jos oot myöhässä, nii ne vanhat opettajat ragee (raivoavat), ne Normaalikoulun, ja siis että...

Normaalikoululaiset eivät tehneet eroa Ojoisten koulun opettajien ja uusien opettajien välillä, ainakaan yhtä selkeästi. Toisinaan yhdistetyillä tunneilla Ojoisten koulun opettajan ollessa opettamassa normaalikoululaiset tuntuivat käyttäytyvän hieman levottomammin ja kokeilivat rajojaan enemmän kuin uusien opettajien kanssa. Tämä ei kuitenkaan ollut kovin selkeää ja saattoi johtua enemmän ryhmän suhtautumisesta kyseiseen opettajaan yleensä kuin mitä opettajaan ojoislaisten edustajana.

Vastustamisen sijaan normaalikoululaiset pyrkivät parhaansa mukaan tulemaan toimeen lähes kaikkien opettajien kanssa. Oppilaat kertoivat esimerkiksi kiusaamisista helpommin opettajille ja opettajien suosiota tavoiteltiin. Tämäkin ero luokkien välillä selittyy epäviralliseen ja viralliseen kouluun viitaten. Epävirallisen koulun näkökulmasta virallisen koulun tavoitteisiin sitoutuva ja autonomiansa opettajan haltuun luovuttava oppilas on niuhu, statukseltaan muita alempana (Willis 1984, 17; Paju 2011, 85). Normaalikoulun luokalla valtaosa oppilaista oli kuitenkin niin sanotusti koulumyönteisiä ja virallisen koulun linjan noudattaminen ei ollut ongelma. Willisin (mt., 16) mukaan tällaiset kouluun mukautuvat oppilaat eivät varsinaisesti tue opettajia, vaan sitä, mitä opettajat edustavat. Opettajaa tuetaan ja tämän opetusta arvostetaan, sillä oma identiteetti on sijoitettu opetuksen virallisiin päämääriin (mt., 16).

On1: Kun sä kysyt niistä opettajista nii, ainakin silleen on tullu hyvin toimeen ku tuntee.. Ku OPETTAJA on niinku meiän AINEEN ope, ni sen tietää hyvin. Ja sitten OPETTAJAN kans hyvin tuun toimeen. Ja sitten nää OPETTAJA ja OPETTAJA on tullu ainaki OPPILAALLE ja mulle tutuks ku me ollaan oltu samas

ryhmäs ku on ollu näit ryhmäjuttuja. Ja sitten ne on molemmat hyviä, kun ne molemmat kehu meitä, mua ja OPPILASTA.

Toisinaan opettajat tuntuivat kohtelevan eri kouluista tulleita oppilaita eri tavoilla. Normaalikoulun oppilaisiin luotettiin enemmän, he saivat enemmän vapauksia ja haastavampia tehtäviä. Normaalikoulun oppilaiden kanssa tunnuttiin toisinaan yrittävän enemmän, mikä mielestäni voi liittyä siihen, että opettajat tiedostivat, että Normaalikoululla oppilaat ovat tottuneet tietyllä tavalla arvioimaan opettajaa. Voisin kuvitella, että monet opettajat muistavat edelleen seisseensä harjoittelussa jonkin normaalikoulun luokan edessä tietoisena arvioivien silmäparien runsaudesta. Näiden tutkimukseni luokkien ollessa kyseessä täytynee kuitenkin todeta, että luokkien rakenne oli varmasti myös merkittävässä roolissa, sillä ojoislaisten luokka oli ryhmänä hyvin heterogeeninen, oman kuvauksensa mukaan villi luokka. Normaalikoulun luokkaa voisi ehkä luonnehtia ”eliittiluokaksi”. Tästä syystä jo pelkkä käytäntö saneli sen, että sama toimintamalli ei ehkä toiminut molemmissa luokissa. Jollain tapaa Normaalikoulun oppilaat kuitenkin ainakin itse uskoivat olevansa opettajien silmissä erilaisissa asemissa Ojoisten koulun oppilaisiin verrattuna, kuten seuraavasta normaalikoululaisten haastattelupätkästä tulkitsen.

On1: Mikset ite sitte vähän et, että mitäs sitten ku mä tuun keinuun, ni lasketaanko?

On2: Mä oon ajatellu tehä silleen, ni sit ne sanoo, että alkaa niinku vääntään tekoitkuu, ku mä sanon, että itekki teitte mulle. Ja sanoo et ne muka kertoo välkkävalvojalle

On3: No ei ne o kertaakaan kertonu kenellekkä.

On4: (kuiskaa hiljaa taustalla) Ei normaalikoululaisten asiat kiinnosta välkkävalvojia

(Oppilaat nauravat O4:n kommentille)

On5: Varsinki, ku me mennään useesti keinupoltista, ni just se OPPILAS (normaalikoululainen) ni sil on kyllä semmonen tyyli, ottaa ne pois siitä, jos siihen menee joku (ojoislainen), ni sit se on vaan silleen, et ensin se on ihan et joo, voisitsä mennä pois ku me mennään keinistä. Ni sit ku se on et en, ni sit se on et, nii mikä se sun ope oikein oli. Ni sit se vaan, okei moi mä lähen!

(Naurua)

Normaalikoulujen oppilaat on usein nähty jokseenkin parempina kuin tavallisten peruskoulujen oppilaat. Oppilasaines on usein valikoitunutta koulujen erityispiirteiden ja maineen vuoksi ja esimerkiksi opettajaopiskelijoiden keskuudessa normaalikouluja pidetään usein eräänlaisina

laboratorioina, joissa opettaminen on jotain aivan muuta kuin kentällä, näin ainakin koettiin useiden opiskelutovereideni keskuudessa. Voi siis olla, että ainakin alkuun nämä oppilaat ovatkin saaneet erilaisen kohtelun, mutta kuten mainitsin, luokkien erilainen rakenne oli myös tosiasia, joka on varmasti vaikuttanut opettajien toiminnan mahdollisuuksiin.

5.4.2 Edelleen Normaalikoululla

Uskon, että suuri osa oppilaiden välisistä ongelmista liittyi siihen, että molemmat kokivat koulun olevan yhä jollain tapaa Normaalikoulu. Vaikka opettajat tuntuivat sisäistäneen uuden koulun Seminaarin kouluksi, ei tämä oppilaille ollut yhtä selvää. Normaalikoululaiset pitivät tiukasti kiinni omaksi kokemastaan koulusta ja ojoislaiset nähtiin tunkeilijoina. Opettajien ja koulun johdon pyrkimykset irtaantua esimerkiksi Normaalikoululla käytetyistä nimistä koettiin ikävinä, eikä uusiin tilojen nimiin haluttu sitoutua. Kulttuuri-identiteetti ei varsinaisesti ole ainakaan aina paikkaan sidottu, mutta tässä tapauksessa oli nähtävissä normaalikoululaisten kiinnittyminen kouluun tilana. Stuart Hallin (2003) mukaan kulttuurin ja identiteetin yhdistäminen paikkaan auttaa vakiinnuttamaan kulttuurin ja kotoisuuden välistä assosiaatiota. Kulttuuri on koti, paikka johon luonnostaan kuulumme (mt., 94). Tällainen sitoutuminen kulttuuriin, tässä tapauksessa normaalikoululaisuuteen, lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta, turvallisuutta ja tuttuutta, jotka ehkä oppilaiden tilanteessa muuten olivat uhattuna.

On1: Me ollaan niinku, me ollaan normaalikoululaisia

On2: Ni, ennen ku me sit ollaan seiskalla

On1: Ni

On3: Esim. mäkään yleensä, ku keksittiin jotain nimiä...

On1: Me ollaan normaalikoulusta!

On3: ...Niinku semisali, ni en mäkään, en mä osaa vaan sanoo sitä, että... Sen aina vaan sanoo, et se on se Norssisali. Ei, se on vaan niin vaikeeta jotenki...

On1: Niin munki mielestä

On4: Mä en yhtään muista näitä, mikä on, mikä hongkongi tääki oli. Ne ei oo yhtään jääny päähän. Mä sanon viäki että ookooällä ja vanha puoli ja uus puoli

On3: Ni et ennemmin olis vaikka esim. sinne isoon saliin tai sitten sinne, tonne vanhan puolen sinne saliin tai jotain

On2: Sinne seminaarin saliin, ni mäkin oon aina, että mikä näistä se oli Seminaarisali.

H: Joo o

On5: Mulla semmonen, menee aina toisest korvast sisään, toisest ulos

...

On1: Me ollaan vaan omahyväsiä ja itserakkaita ku tää on meiän koulu ollu aina nii... Ni sit

On4: Nii sit ne tulee silleen et: Hei tää ei oo enää teiän koulu, tää on nyt meiän koulu!

Ojoisten koulun oppilaat ymmärrettävästi olivat taas sillä kannalla, että koululta pitäisi nimenomaan poistaa kaikki Normaalikouluun viittaava ja pyrkiä vahvistamaan seminaarilaisuutta. Vaikka ojoislaiset sitoutuivat hekin vahvasti omaan ojoislaisuuteensa, oli heillä enemmän halua kehittää koulua kaikkien yhteiseksi. Oma paikka koululla ei vielä ollut selvillä, mistä muistutukseksi koettiin monet melko vähäisiltäkin vaikuttavat asiat.

Oo1: Mut tota, ne vois maalata uusiks et siit tulis enemmän seminaarinkoulumainen, ku kaikki tääl melki muistuttaa Normaalikoulusta, noi seinien piirustukset ja noi kaikki.

Oo2: Ne vois olla meiän niinku, semmosta niinku

Oo1: Osassa lukee vieläki, niinku puukässän luokassa siinä lukee Normaalikoulun puukäsityö, OKL:n pukuhuone. Et ei oo vaihdettu Seminaarin kouluks mitään

H: Eli teistä vieläki tuntuu vähän siltä, että te ootte Ojoisten koululaiset Normaalikoulun tiloissa?

Oo1: Nii

Oo3: Nii tää koko koulu pitäis uudistaa

Oo1: Seminaarin kouluksi! Siis sisältä, ulkoo se näyttää jo semmoselta Seminaarin koululta. Ja sit mä haluisin, ku siin on niit piirustuksii, niit maalauksia ni, ne voitais värjätä jollai neutraalimmalla ja sit siihe viel joku luokka vois tehdä jonku värikkään, semmosen hienomman, joka muistuttais enemmän Seminaarin koulusta. Et kaikki mikä sisällä muistuttaa Normaalikoulua vaihdettas seminaarikoulumaiseks

Yksilön sosiaalinen paikka heijastuu koulussa fyysiseen paikkaan käytävillä, penkeillä, luokassa ja muissa tiloissa. Oman paikan löytäminen tuo rutiinia ja helpottaa jatkuvan esillä ja arvioitavana

olon luomaa ylivireyttä. (Hoikkala & Paju 2013, 148.). Kun fyysistä paikkaa ei löydy tai sitä ei pystytä vakiinnuttamaan, oppilaat kokevat turvattomuutta ja epävarmuutta.

Oo1: Mutta sitten vasta ku näkee, et siinä on, alkaa näkee sitä kouluu ni sit heti siitä alkaa, se vähän turvaton olo, et alkaa oleen vähän varuillaan. Siis tässä koulussa on aika turvatonta.

5.4.3 Parempaa tulossa?

Oppilailla ei ollut enää pitkää koulu-uraa alakoulun puolella edessään, mutta silti tulevaisuus koululla puhutti. Nykytilanne koululla koettiin monilta osin epämieluisana, joten tulevaisuuteen ehkä siksi ladattiin odotuksia. Koulun puolesta oli luvattu, että koulun piha remontoitaisiin ja oppilailta oli myös kysytty ehdotuksia pihasuunnitteluun. Oppilailla olikin paljon ideoita ja etenkin ojoislaiset, joille piha oli vieraampi paikka, odottivat tulevaisuuden koulupihalta paljon.

Oo1: Nii ja sit ois kiva jos tulis semmonen samanlainen kiipeilyteline, ku siellä Kaurialan yläasteen pihalla, semmonen iso

Oo2: Nii se iso. Mut se on vähä vaarallinen

Oo1: Nii, mut, se vois olla vähän isommille

Oo3: Urheilustadion ois kiva

Oo1: Nii se vois olla parempi hengauspaikka, esim. kesäsinki

Normaalikoulun oppilaat miettivät tulevaisuuteen liittyen enemmän sosiaalisia kuin pihaan liittyviä seikkoja. Tosinaan oli puhetta tulevasta jalkapallomaaleista ja kaukalosta, mutta enemmän oppilaat pohtivat ainakin haastateltaessa sitä, miten yhteistoimintaa saataisiin kehitettyä. Kovin toiveikkaita oppilaat eivät olleet, mutta kehitysideoina mainittiin yhteiset tunnit, joiden ei kuitenkaan tähän mennessä nähty asiaa auttaneen. Normaalikoululaisten mielestä opettajat ja koulun johto olivat tehneet kaikkensa ja vastuu yhdistymisestä oli oppilailla. Omassa toiminnassa ei nähty vikaa, vaan ongelmat aiheutuivat toisen koulun oppilaiden toiminnasta. Ojoisten koulun luokka oli samoilla linjoilla, omassa toiminnassa vikaa ei ollut, vaan syy oli toisissa. Ojoislaisten mielestä normaalikoululaisia oli mahdotonta lähestyä ja normaalikoululaisten mukaan lähestymisyritykset torjuttiin.

On1: No siis ainakin yritettäis olla niitten kaa, mut joskus ku mäkin oon yrittäny mennä vaikka leikkiin mukaan joittenkin kaa ni sit ne vaan häätää mut pois siitä että. Ei se kyllä onnistu myös...

Tilanne nähtiin huonona, mutta uskottiin toisaalta, että tilanne ei enää huonommaksi voi mennä suhteessa toisen koulun oppilaisiin.

On1: No parempaan ehkä, mut sit todella pienillä askelilla tää menee

Normaalikoululaiset eivät uskoneet itse sopeutuvansa yhdistymisen tuomiin muutoksiin, mutta heidän seuraajiensa tulevaisuus nähtiin parempana.

On1: No kyl me tää AIKA kestetään. Mut sit ketkä tulee tähän meiän kouluun ni ne kyllä voi sit sopeutuu paremmin ku me

H: Et ongelma ei teiän mielestä oo se koulun koko, vaan se, että täs on kaks eri koulua?

On2: Just

On1: Juuri se, juuri se

On3: Juuri niin! Se on se ongelma, ne on ku toisesta maailmasta.

5.5 Muutos kokonaisuudessaan

Edeltävissä luvuissa olen pyrkinyt kuvaamaan muutoksen aikana esiin nousseita teemoja. Nämä eivät anna täydellistä kuvaa muutosprosessista tai sen vaiheista, mutta ne kertovat siitä, mitkä asiat selkeimpinä nousivat esiin kenttäjaksojeni ja haastatteluiden pohjalta. Teemat olen sijoittanut selkeyden vuoksi niihin jaksoihin, joissa niissä käsiteltyt asiat vahvimmin esiintyivät. Jotkut teemat olisivat sopineet muihinkin jaksoihin ja jotkut jatkuivat lähes koko tutkimuksen ajan. Ryhmät ja yksilöt ovat erilaisia ja muutos on varmasti koskettanut jokaista eri tavalla. Tutkimuksessa esiin tuodut teemat on nostettu aineistosta, joka on kerätty pääasiassa kahden koululuokan keskuudessa. Toisissa luokissa tai eri aikoina muutosprosessi on voinut näyttäytyä hyvinkin erilailla.

Muutosprosessi kuvataan usein vaiheittain etenevänä (esim Arikoski & Sallinen 2007), mutta tutkimuksessani en pyri kehittämään tai vahvistamaan mitään yleisiä muutosvaiheita. Ensinnäkin aineistoni olisi tähän kenties turhan suppea ja lyhyeltä aikaväliltä kerätty. Toiseksi tämä ei ole edes varsinaisen mielenkiintoni kohteena. Tärkeimmäksi tutkimuksessani koen muutoksen kuvaamisen tämän koulun ja sen oppilaiden kohdalla omaan tulkintaani pohjaten. Paikoin oppilaiden ja opettajien kokemukset ovat liitettävissä johonkin tunnettuun muutosvaiheeseen ja sen olen joissain tapauksissa myös esiin tuonut.

Seminaarin koululla suoritettu osa tutkimuksestani oli kestoaltaan vain yhden lukukauden. Se, etteivät koulujen oppilaat vielä tässä vaiheessa kokeneet koulujen aidosti yhdistyneen, ei tarkoita, etteikö tällaista yhdistymistä tulisi lainkaan tapahtumaan. Ylikosken & Ylikosken (2009, 48) mukaan mistään itselle tärkeästä ei yleensä edes pystytä luopumaan alle puolessa vuodessa, joten omista lähtökouluista kiinni pitäminen tässä vaiheessa oli varmasti aivan luonnollista. Päivikki Ronkaisen (2012) tutkimuksessa kahden koulun toimintakulttuurien yhteensovittaminen oli vielä vuosienkin jälkeen kesken. Hänen tutkimuksensa kohteena olivat opettajat ja yhdistyminen oli enemmänkin hallinnollinen. Ei siis liene ihme, jos lapset, joiden toimintaympäristö ja -kulttuuri konkreettisesti muuttuvat, vaativat aikaa sopeutuakseen.

Luvun otsikko, *Muutos kokonaisuudessaan*, on siis tavallaan virheellinen. Muutos ei varmasti ollut kokonaisuudessaan tässä. Otsikko viittaa vain siihen kokonaisuuteen, jossa olen itse ollut mukana tutkimusta tehdessäni. Tutkimukseni sijoittui aivan muutoksen alkuun, mikä toisaalta oli kenties otollisin aika tutkijalle, sillä muutosprosessi lienee tässä vaiheessa ollut näkyvimmillään. Woodsin (1983) mukaan vanhan kulttuurin toiminta- ja ajattelutapoja voi kuitenkin kulkea mukana vielä pitkään uuteen kulttuuriin siirtymisen jälkeen. Vaikka nämä vanhan kulttuurin piirteet pysyisivät piilossa, ne voivat edelleen vaikuttaa toimintaan ja ajatteluun ja tilaisuuden tullen tulla jälleen näkyviksi (mt., 76).

6 KAIKEN KAIKKIAAN

Etnografiaa voidaan ajatella tarinana ja kokonaisuutena. Arjen kuvailun ja käytäntöjen purkamisen ollessa tavoitteena, ei yhteenvedojen tekeminen ja osiin pilkkominen ole kovin helppoa, jos ylipäättään mahdollista. Tutkimuksen tulokset ovat tekstin sisällä. Opinnäytetyön formaattiin kuuluu kuitenkin yhteenvedo, johon kootaan keskeiset tulokset. (Palmu 2007b, 172.) Tässä luvussa pitäydyn sen perinteessä ja kokoan keskeisiä tuloksia tarkempaan teoreettiseen tarkasteluun. Tarkastelen oppilaiden sopeutumisprosessien kulkua ja erittelen erilaisia sopeutumisstrategioita Brizuelan ja Garcia-Sellersin (1999) mallia mukaillen. Lisäksi käsittelen opettajien ja oppilaiden erilaisia käsityksiä koulun tapahtumista ja liitän ne jälleen kerran virallisen ja epävirallisen koulun erilaisuuteen. Lopuksi vielä syvennyn tarkastelemaan oppilaiden turvattomuuden kokemusta ja asetan sen laajempaan (yhteiskunnallisen) muutoksen viitekehykseen.

6.1 *Rajanvetoja ja neuvotteluita*

Tutkimusjaksojeni aikana oppilaiden välillä oli nähtävissä sekä lähentymisiä, ystävyys-suhteiden solmimista että yhteenottoja. Vaikka koulun pihaa katsellessa lasten toiminta oli pääpiirteittäin sopuisan oloista ja etenkin loppua kohden myös luokkien väliset ystävyys-suhteet lisääntyivät, eivät oppilaat kokeneet koulujen todella yhdistyneen. Vielä viimeisellä tutkimusjaksollani eri ryhmien välillä koettiin olevan paljon ristiriitoja, etenkin välitunneilla. Kyse ei aina ollut varsinaisista yhteenotoista, vaan ryhmien väliset jännitteet esiintyivät myös oppilaiden kokemina outoina katseina. Huomionarvoista on mielestäni se, että ongelmat esiintyivät melkein yksinomaan ryhmien välillä. Kahden yksittäisen, eri luokkien oppilaiden välisistä riidoista en kuullut puhuttavan kertaakaan. Koulujen yhdistyttyä henkilökunnan tavoitteena oli yksi yhtenäinen koulu, kaikkien oppilaiden haluttiin kokevan olevansa saman Seminaarin koulun jäseniä. Tämä oppilaiden näkökulmasta ylhäältäpäin tuleva vaatimus erilaisina koettujen ryhmien yhtenäistämisestä tuntui saavan aikaan sen, että oma ryhmä pyrittiin erottamaan muista entistä selkeämmin. Brewer (2005) mukaan ryhmät perustuvat tarpeeseen sekä yhteenkuuluvuudesta että erityisyydestä. Kun toinen näistä tarpeista on uhattuna, tässä tapauksessa erityisyys, ryhmät pyrkivät tiivistymään ja erottautumaan entistä vahvemmin. Tiukempi sitoutuminen ryhmään taas

lisää ennakkoluuloja ja aggressiota toisia ryhmiä kohtaan. (Mt., 32, 39–40.) Uskon, että juuri tästä syystä palkkitunneilla, joilla ryhmät olivat sekoitettuina, ei juuri esiintynyt ongelmia eri luokkien oppilaiden kesken. Ominaisuudet näyttävät ainakin koulumaailmassa tarttuvan ryhmästä yksilöön niin, että mikä tahansa ryhmän ominaisuus nähdään myös yksilön ominaisuutena (Hoikkala & Paju 2013, 147). Ryhmän ulkopuolelle jäädessään oppilaat ovat kuitenkin yksin, mikä koululaiselle on usein vaikea paikka. Yksin ollessaan oppilaat eivät koe yhtä vahvoja ennakkoluuloja toisia kohtaan ja niin sanottuun vihollisryhmään kuuluvan yksilön tausta voidaan antaa (ainakin hetkellisesti) anteeksi.

Ryhmien tarve tehdä eroa toistensa välille tuli selkeästi esille jaksojen aikana. Ojoisten koululta tulleet oppilaat pyrkivät luomaan ”villiä” kuvaa ryhmistään. Ojoisten koululta tulleissa luokkaryhmissä sitouduttiin entistä vahvemmin epävirallisen koulun ideologiaan ja asetuttiin opettajia ja koulun virallisia tavoitteita vastaan.

Oo1: Tuntuu että nää, mitkä tuli ojoisilta nää luokat ni on kaikista villeimmät luokat

Oo2: Se on kyllä true story!

Oo3: Sit jos on vähän erilainen, tai niinku...

Oo4: Ni sit kaikki kattoo pitkään

Oo1: Ne opettajat, kun meil on eri LUOKKIEN opettajat, ni esim. palkkitunneillaki, ku ne on tottunu niihin entisiin normaaliluokkiin ni sillee vähä, öh, normaalikoulun luokkiin ni...

Oo4: Normaaliluokkiin! (Naurahtaa)

(Muut nauravat)

Oo1: Tuntuu et ne on paljon rauhallisempia ne muut luokat...

Tilat olivat ojoislaisille vieraat mutta ne pyrittiin valtaamaan sekä fyysisesti että äänitilan haltuun ottamisella. Kouluyhteisön sosiaalinen tila määrittyy ja heijastuu fyysisen tilan ja äänen käytön kautta (Tolonen 2001, 14) ja oman paikan löytäminen koulun sosiaalisessa tilassa on tärkeää turvallisuuden tunteen saavuttamiseksi (Hoikkala & Paju 2013, 148). Koulu instituutiona rohkaisee ryhmiä korostamaan ominaisuuksia, jotka ilmaisevat omaa toimijuutta ja virallista koulua vastaan asettumista. Tämän lisäksi epävirallisen koulun lähtökohdista valta ja arvostus liittyvät äänekkyyteen ja erityisesti äänen tuottamiseen opetustilanteessa (mt., 142, 160.) Ojoislaisten

kokemus itsestään villeinä näkyi muissakin luokissa kuin siinä, jota olin tutkimassa. Tämä näkemys myös Normaalikoulun luokassa hyväksyttiin.

On1: No jos ne (ojoislaiset) voi olla vähän erilaisia niinku luonteeltaan, että jotkut on vähän sellasii, tai vähä...

On2: (kuiskaa) Jotku on vähä sekopäisiä...

Ojoisten koululaisten vallatessa epävirallisen koulun tilaa, tuntuivat Normaalikoulun oppilaat tavoittelevan valtaa virallisen koulun tasolla. Vaikka normaalikoululaisten olemus sai vaikutteita epävirallisen koulun tavoitteista tutkimuksen aikana, pyrkivät he edelleen pitämään hallussaan virallisen koulun kenttää. Hyvien välien tavoittelu opettajien kanssa ja pyrkimys pitää järjestystä yllä ojoislaisten sitä rikkoessa ovat nähdäkseni viitteitä tästä. Tästä näkökulmasta luokat voitaisiin jakaa Hoikkalaa & Pajua (2013) mukaillen W- ja M-luokkiin eli niin sanottuihin koviksiin ja hikkeihin. W-luokkaa luonnehtii kiinnostus vapaa-aikaan, katukulttuurisiin kiinnostuksiin ja hetkessä elämiseen kun taas M-luokan oppilaat ottavat virallisen koulun vaateet vakavammin ja suuntautuvat koulun avulla tulevaisuuteen. (Mt., 221.) Raja näiden hikareiden ja koviksien välillä voidaan nähdä myös rajana virallisen ja epävirallisen koulun välillä. Hikarit tai M-luokan oppilaat ovat selkeämmin osa virallista koulua, ikään kuin sen edustajia (Paju 2011, 93).

Jako hikareihin ja koviksiin, tai W- ja M-luokkiin on yksinkertaistettu kategorisointi, eikä näiden välinen raja ole täysin aukoton. Luokka on ensinnäkin monista vertaisryhmistä poikkeava rakennelma, sillä se on instituution tiettyyn tarpeeseen kokoama, eikä tähän kokoonpanoon yleensä oppilailla ole juuri sanavaltaa. Luokan sisällä syntyy erilaisia ryhmittymiä ja jotkut jäävät niiden ulkopuolelle. Tämän vuoksi on huomattava, että molemmilla luokilla oli varmasti oppilaita, jotka olisivat luonnehtineet itsensä minun kuvaukselleni vastakkaisesti. Luokka on kuitenkin ryhmä, pienimuotoinen instituutio kouluinstituution sisällä, kuten (Paju 2011, 68) asian esitti. Koskeniemen (1982, 99) mukaan erityisessä asemassa olevien oppilaiden (esimerkiksi johtajat, suosikit, sorretut) osuus oppilasjoukon toimintojen ja asennoitumisen muotoutumisessa on niin suuri, että näiden sosiaaliselta asemaltaan tyypillisten oppilaiden voidaan sanoa kuvastavan koko oppilasjoukon rakennetta. Tällä perusteella olen päätenyt luonnehtimaan luokkia kokonaisina ryhminä suhteessa niiden asennoitumiseen viralliseen ja epäviralliseen kouluun.

Koululla oli kuitenkin julkilausuttuna tavoitteena koulujen yhdistäminen myös kulttuurisesti ja henkisesti. Pari ensimmäistä päivää opettajat puhuivat vielä jonkin verran oppilaista viitaten näiden lähtökouluihin. Tähän tuli kuitenkin melko nopeasti muutos.

Eräs vanhemmista sanoi, että AINEEN tunnilla oli puhuttu normislaisista ja ojoislaisista ja tämä oli ihmetyttänyt hänen lastaan. Vanhempi oli huolissaan tällaisesta erottelusta. (Tutkimuspäiväkirja 16.8.2012.)

Tämä merkintä on tehty koululla järjestetyssä Torstaitori-tilaisuudessa, jossa oppilaiden vanhemmat pääsivät keskustelemaan koulun aloitukseen liittyneistä asioista. Tämän tilaisuuden jälkeen en kuullut opettajien puhuvan enää oppilaiden aikana ojoislaisista tai normislaisista, vaan ero tehtiin puhumalla luokkien kirjaimilla (A, B, C, D ja E-luokat). Jaottelu ei tavallaan poistunut, mutta lähtökoulujen nimiä ei enää saanut mainita. Käytännön syistä oli toisinaan pakko puhua luokkien eri toimintatavoista, esimerkiksi luokilla käytettyjen kirjasarjojen eroista, mutta eronteon tuli tapahtua aiempia kouluja mainitsematta. Opettajat siirtyivät todella luontevasti käyttämään luokkien kirjaimia erotteluun, mutta lähtökoulut peittyivät näin vain puheen tasolla. Oppilaat tiedostivat tästä toimintatavasta huolimatta sen, mistä koulusta mikin luokka oli lähtöisin ja keskustelua eri kouluista tulleiden luokkien erilaisuudesta käytiin opettajienkin kesken läpi tutkimusjaksojeni.

6.1.1 Oman paikan ja tilan hakua

Kuten aiemmin olen tuonut esille, oman paikan löytäminen koulun todellisuudesta on oppilaille tärkeää perusturvallisuuden tunteen luomiseksi (esim. Hoikkala & Paju 2013). Seminaarin koulun aloittaessa toimintaansa oppilaat tuntuivat aktiivisesti etsivän etenkin omaa sosiaalista paikkaansa uudessa tilanteessa. Toisille oppilaille oli tärkeää säilyttää totuttu rooli ja asema, toiset taas pyrkivät aloittamaan niin sanotusti puhtaalta pöydältä ja kokeilemaan uuden opettajan kanssa uutta roolia. Hoikkalan ja Pajun (2013) mukaan uuden luokan aloittaessa toimintansa oppilaat saavat kukin oman roolinsa, jonka mukaisia ominaisuuksia ja käyttäytymistapoja he sitten alkavat omaksua. Roolit ohjaavat oppilaiden sijoittumista eri statusryhmiin ja roolien mukaiset leimat ja stereotyyppit jaottelevat ihmisiä hyvin vahvasti. Satojen koulun oppilaiden keskuudessa ihmisten tyypittely ja kategorisointi lisää joukon hallittavuutta ja palvelee murrosikää lähestyvän nuoren kehitystarpeita. Lokeroon kerran jouduttuaan siitä on vaikea päästä pois. Parhaiten eri kategoriat, kuten kovis, pissis, hikke ja pahis, toimivat sovellettuina ihmisiin, joita ei vielä kovin hyvin tunne. (Mt., 140–141.) Omassa luokassa oppilaan asema on melko vakio, eikä luokkien sisällä esiintynyt dramaattisia roolimutoksia tutkimuksen aikana. Normaalikoulun luokassa muutaman oppilaan vaihtuminen ja uusi opettaja pistivät luokan dynamiikan hetkeksi sekaisin, mutta melko nopeasti oppilaat palasivat totuttuihin rooleihinsa ja uudet oppilaat löysivät paikkansa luokassa. Luokan

kuninkuudesta oli havaittavissa jonkin verran kilpailua, mutta suurimmat statuskamppailut tuntuivat tapahtuvan ryhmien välillä.

On1: Vähän ehkä enemmän kyllä näitä tulee, OPPILASTA ja OPPILASTA niinku esille. Et ne vähän yrittää korottaa itseensä. Mutta muuten ihan ookoo

On2: Ne vähän esittää

Omassa luokassa ryhmä pitää oppilaat melko tiivisti totutulla paikallaan, eikä roolista toiseen hyppääminen ole ihan helppoa. Ryhmän paine asettaa niskuroivan oppilaan hyvin nopeasti omalle paikalleen.

Oo1: Et me ei eka otettu sitä niinku meiän luokalle

Oo2: Nii ku oikeesti, OPPILAS vaikutti silleen... Että nyt se on vihdoin ymmärtänyt, et se ei voi hallita koko meiän luokkaa, ku aluks se oli vähän silleen olevinaan ku joku...

Oo1: Kuningas...

Uudella koululla roolien vaihtoon tarjoutui kuitenkin tilaisuus tunneilla, joilla oli yhdistetyt ryhmät. Esimerkiksi kielten tunneilla, liikunnassa ja käsitöissä monet oppilaat olivat ryhmissä, joihin kuului eri luokkien oppilaita. Näillä tunneilla oli nähtävissä, ketkä olivat huolissaan jo saavutetusta asemastaan ja ketkä taas halusivat ottaa uuden roolin. Toisinaan opettajat mainitsivat joidenkin oppilaiden muuttaneen toimintatapansa täysin, esimerkiksi aiemmin jonkin aineen suhteen välinpitämättömästä oppilaasta saattoi tulla innokas kyseisen aineen opiskelija tai vastaavasti kyseisessä aineessa lähes ”hikarin” maineessa ollut oppilas saattoi alkaa esittää, ettei lainkaan osaa. Jos oppilas oli saavuttanut toivomansa aseman suhteessa opettajiin, pyrittiin sen säilyminen varmistamaan.

Eräs tyttö keskeytti toisen selityksen. Hän halusi kertoa itse, mitä oli tapahtunut, sillä hän oli kuulemma luokalla se, joka yleensä huolehtii asioista ja pitää opettajan ajan tasalla. Hän otti todella asiakseen raportoida hyvin seikkaperäisesti, mistä tilanteesta oikein oli kyse. Vähän samanlainen tilanne kuin eilen AINEEN tunnilla, kun yksi oppilas sanoi olevansa se, joka aina hukkaa kaiken. Uusille ihmisille halutaan tehdä oma rooli selväksi, ennen kuin joku muu pyrkii samaan lokeroon. (Tutkimuspäiväkirja 17.8.2012.)

Jotkut oppilaista halusivat säilyttää totutun roolinsa, mutta uudessa ympäristössä se saatettiin kokea haitallisena. Etenkin Ojoisten koulun luokassa omat tavat eivät tuntuneet oppilaiden mielestä sopivan uuteen ympäristöön. Toisessa luokassa oli muutaman pojan muodostama harrastusryhmä, tai jengi, kuten he itseään kuvasivat. Tämä harrastus oli pojille tärkeä ja

puheenaiheena se oli hyvin hallitseva. Ensimmäisinä päivinä heillä heräsi kuitenkin huoli, voiko harrastusta enää uudella koululla jatkaa.

Pojilla oli kiistaa siitä, kuka tällä hetkellä kuuluu jengiin ja kuka ei. Viiden minuutin sisällä kaikki taisivat erota ja liittyä uudestaan useampaan otteeseen. Kaikilla tuntuu olevan huoli siitä, ettei jengin toimintaa voida enää jatkaa. ”Säilyispä tää ennallaan”, OPPILAS sanoi. Vaikea sanoa, miksi he eivät usko voivansa jatkaa. Eivät itsekään oikein tunnu tietävän miksi. (Tutkimuspäiväkirja 14.8.2012.)

Muillakin, niin tytöillä kuin pojilla oli kokemus siitä, että omat tyylit ja toimintatavat ovat arvostelun kohteena.

Oo1: Nii ja sillon ku ne tuli tänne, ni ekoinaki päivinä kaikki normislaiset tuijotti sua ku sä tulit kouluun. Sillee, katto sua vähän silleen et ”Ookoo, et toi näyttää vähän oudolta” Sit ku on tottunu periaatteessa näkeen kaikkee, et jollakin saatto olla erilainen tyyli ja tälle. Ja sit ne katto vähän sillein että, ”Ookoo...”

Olen aiemmin kuvannut molempien luokkien oppilaiden kokeneen olevansa edelleen Normaalikoululla ja sen perusteella on ymmärrettävää, että nimenomaan ojoislaiset kokivat olonsa epävarmaksi Seminaarin koululla. Koululla on oma kulttuurinen käsikirjoituksensa omine rooleineen ja näiden roolien kautta sijoitutaan omiin viiteryhmiin (Hoikkala & Paju 2013, 140–141). Oman roolin kautta etsitään myös vastausta siihen, millaisena omaan ryhmäänsä kelpaa (mt., 141). Ojoislaisilla oli omalla koulullaan omat roolinsa ja paikkansa mutta niiden sopivuus uuden koulun käsikirjoitukseen ei ollut varmaa. Nuoret tarkkailevat jatkuvasti itseään ja toisiaan ja he myös vaistoavat herkästi pienetkin ympäristön antamat vihjeet (mt., 146). Ojoisten koululla erilaisuutta ja persoonallisuutta oli arvostettu ja nuorten itseilmaisulle oli tulkintani mukaan enemmän tilaa kuin Normaalikoululla. Voi olla, että ojoislaisten epävarmuus juonsi pitkälti muutoksen tuomasta epävarmuudesta, mutta normaalikoululla vallinnut tietynasteinen oppilaiden homogeenisuus saattoi saada aikaan sen, että ojoislaiset todella vaikuttivat heistä erikoisilta. Koulurakennus on kuitenkin sarja reviiirejä, joilla uuden ja paikattoman osa on huono (mt., 79, 147). Ojoislaiset kantoivat myös huolta siitä, miten normaalikoululaiset ottaisivat vastaan erityisoppilaat, joita ei Normaalikoululla oltu ehkä totuttu näkemään.

Oo1: Ja sitte se ku, silleen miten nyt, mitenkähän ne entiset normislaiset on tottunu noihin pienluokkalaisiin ja sillee. Ku vanhoille ojoislaisille ne on, oli jo selvyys, et ne suvaitsi ne

Oo2: Nii sitten taas Normaalikoulul oli se yks pyörätuolioppilas

Ojoislaiset eivät kokeneet oloaan kovin varmaksi siirtyessään uuteen ympäristöön ja itse koin samalla tavoin epävarmuutta kouluni siirryttyä Tampereelle. Ensimmäisinä päivinäme Tampereella puhuimme opiskelutovereideni kanssa usein siitä, miten meitä varmaan katsotaan oudosti ja kuinka vaikutamme varmaan ihan typeriltä. Eräs ystävästäni kuvasi meitä metsäläisinä, jotka eivät oikein ymmärrä talon tapoja. Voi hyvinkin olla, että pieneen yksikköön tottuneet opiskelijat saattoivat vaikuttaa joidenkin mielestä erikoisilta, mutta on mahdotonta sanoa, oliko näin todella vai uskoimmeko vaan näin olevan. Sama tilanne lienee ollut ojoislaisilla, he pelkäsivät vaikuttavansa oudoilta, joten he myös tulkitsivat normaalikoululaisten katseet arvostelevina.

Sosiaalinen paikka koulussa heijastuu fyysisiin paikkoihin koulurakennuksessa ja sen pihalla (Hoikkala & Paju 2013, 148). Tämä oli yksi syy siihen, että normaalikoululaiset eivät kokeneet oloaan aivan yhtä epävarmoiksi asemistaan koululla ja siihen, että koulu vaikutti oppilaista yhä Normaalikoululta. Piha-alue oli normaalikoululaisille tuttu ja he kokivat paikat omikseen. Oppilaiden väliset ristiriidat kärjistyivät usein suhteessa paikkoihin koulun piha-alueella. Keinut olivat jatkuvasti kiistakapuloina ja erityisesti pojille jalkapallokentät olivat asioita, joista ja joilla tapeltiin toisinaan jopa fyysisesti.

Oo1: Ja sitte ku se yks LUOKKALAINEN alko niinku, öö... OPPILAS niinku tönäs sen maahan, ku pelattiin jalkapalloo, ni ihan laillisesti tönäs sen maahan, ni se alko repiin OPPILASTA vaatteista, ni sitten se OPPILAS vaan siinä silleen raivos ja sit se alko lyömään sitä...

...

On1: Eiks se alkanu jotain et, siitä ku me pelattiin jalkapalloo, ku meil on yks semmonen kenttä...

On2: No joo, siis siit alko toinen riita!

Ojoislaiset olivat ainakin alussa fyysistä paikkaa vailla, joten he toivoivat koululle usein parempia hengauspaikkoja, kuten he itse asian esittivät. Erityisesti pojat toivoivat penkkejä, joilla oleskella. Ojoisten koululla penkki oli tulkintani mukaan ollut korkean statuksen omaavien oppilaiden oleskelupaikka, joten penkkien saaminen ja omaksi ottaminen oli ymmärrettävä toive. Koulun penkkiin voi liittyä myös affektiivinen lataus, se voi symboloida mennyttä ja omaa koulua osana omaa henkilöhistoriaa. Ziehe (1991) kuvaa tällaista esineisiin, paikkoihin ja symboleihin kiinnittymistä eräänlaisena auran kaipuuna, mikä liittyy kokonaiskulttuuriseen nopeutumistendenssiin. Symbolinen ja esineellinen todellisuutemme on nykyajan nopeassa muutostahdissa alati vaarassa joutua aivan konkreettisesti tuhotuksi, joten hyvin mitättömiltäkin

vaikuttavat asiat voivat saada auraattisen latauksen ja päätyä edustamaan yksilölle merkityksellistä aikakautta tai kokonaisuutta. (Mt., 60–64.) Tässä peilaan taas omaa kokemustani yksikköme siirtoon liittyen. Meillä oli oman Hämeenlinnan yksikköme tiloissa paljon punaisia nojatuoleja aseteltuina usein kehämäisiin asetelmiin. Kutsuimme näitä penkkejä ”punaisiksi”. Näille ”punaisille” sovittiin usein tapaamisia ja yksin jäädessään ”punaisille” oli turvallista mennä odottamaan omien läheisimpien opiskelutovereiden saapumista. Nämä nojatuolit tulivat mukaan Tampereelle ja ne edustivat monelle meistä Hämeenlinnaa Tampereella. Itse en esimerkiksi vieläkään mene mielelläni yliopistolle yksin ruokalaan syömään, vaan otan eväät ja menen ”punaisille”. Varmaksi en voi sanoa, että penkki edustaisi ojoislaisille samalla tavalla omaa koulua, mutta koulun lopettaessa toimintansa oppilaat usein haluavat säilyttää jotain puolia omasta koulustaan (Deal & Peterson 1999, 69–73).

Ryhmien välillä oli koululla jännitteitä oppilaiden etsiessä sekä fyysistä että sosiaalista paikkaansa. Merkille pantavaa oli se, että ryhmien väliset ristiriidat eivät syntyneet vain eri kouluista tulleiden luokkaryhmien välille vaan sama jännite oli nähtävissä vanhojen rinnakkaisluokkien kesken, etenkin Ojoisten koulusta tulleilla. Tämä viittaa mielestäni jälleen siihen, että erityisesti ojoislaisten ryhmät pyrkivät ahkerasti selvittämään oman statusensa koulun hierarkiassa. Hoikkalan ja Pajun (2013, 151) mukaan oppilaat tietävät yleensä melko hyvin omat ja kaveriensa paikat koulun statusmyllyssä. Uudessa ympäristössä tämä ei ole yhtä selkeää ja oma johtajuus pyritään ottamaan haltuun kilpailemalla muiden ryhmien kanssa.

Oo1: Meiän välit on viilentyny niihin ihan hirveesti. Sillon meillä oli osaan niistä vielä semmonen kavaruussuhde, silleen et ”Joo”, oltiin välkälläki vähä. Mut nyt ku tuli noi, ku vaihdettiin tänne, ni meiän välit on viilentyny ihan sikana

Oo2: Me ollaan enemmän näitten Seminaarin LUOKAN kaa, ku...

Oo3: Tytöt (ovat seminaarilaisten kanssa)

Oo2: Ne on tota, silleen ku, OPETTAJA on just semmonen, et sen luokkaki on just semmonen, et ”Mun luokka ei tee mitään pahaa koskaan.”

Oo1: Me ei niinku tykätä niist enää hirveesti

H: Eiks se oo sama luokka, mikä oli siinä osana joukkotappelua?

Oo4: Joo, oli. Ja niist yks buustas sitten niinku, koko sen homman

Normaalikoululaisilla ja ojoislaisilla oli myös erilaisia keinoja ottaa tilaa itselleen koulussa. Tolosen (1995, 60) mukaan pojat käyttävät yleensä fyysisyyttä tilan hankinnan välineenä ja tytöt puolestaan neuvottelevat tilansa esimerkiksi opiskelumeriittiensä avulla opettajalta. Seminaarin

koululla tämä piti paikkansa melko hyvin, mutta normaalikoululaiset pojat osasivat hyödyntää tätä Tolosen kuvaamaa tyttöjen strategiaa myös tehokkaasti. Jos oppilaat esimerkiksi halusivat olla ryhmätunnilla ensimmäisinä vallatakseen parhaat paikat ennen ojoislaisia, he vetosivat opettajaan saadakseen tähän luvan. Ojoislaiset suosivat enemmän suoraa toimintaa ja saattoivat olla tilassa etukäteen ilman erityistä lupaa. Tämä puolestaan herätti ärtymystä normaalikoululaisissa, jotka olivat tottuneet siihen, että sääntöjä on noudatettava ja lupa pyydettävä. Voisi jopa tulkita asiaa niin, että ojoislaisten toiminnalle oli ominaista työväenluokkaisuuteen usein liitettävä maskuliinisuus (esim. Willis 1984), kun taas tämän tarkastelun valossa normaalikoululaisten toimintaa kuvaa feminiinisempi lähestymistapa. Liikumme nähdäkseni jälleen virallisen ja epävirallisen koulun eroissa. Epävirallista koulua on usein kuvattu poikien tuottamana, sillä pojat saavat koulussa enemmän huomiota yleensäkin (Gordon & Lahelma 1992a, 144). Virallista koulua ja etenkin alakoulua taas usein pidetään hyvin feminiinisenä, mistä syystä sen onkin nähty sopivan huonosti vilkkaille ja aktiivisille pojille (Metso 1992, 270). Tämä tukee aiempia tulkintojani Ojoisten koulun epävirallisen koulun selkeästä läsnäolosta verrattuna Normaalikoululla vallinneeseen virallisuuteen.

Tolonen (2001, 17) toteaa, että näkymisen ja kuulumisen tavat ovat merkittäviä kriteerejä sukupuolittyylien muotoutumisessa luokkayhteisössä. Oman näkemykseni mukaan ne ovat merkittävässä roolissa myös silloin, kun pyritään etsimään omaa paikkaa ja identiteettiä muovaantuvassa yhteisössä. Äänen ja tilankäytön avulla Seminaarin koululla rakennettiin uudelleen ojoislaisuutta ja normaalikoululaisuutta. Ojoislaiset rakensivat omaa kulttuurista identiteettiään uudessa koulussa valtaamalla fyysisiä tiloja, luokkien äänitilaa ja haastamalla virallisen koulun auktoriteettia. Normaalikoululaiset pyrkivät puolestaan sitoutumaan monilta osin virallisen koulun toimintakulttuuriin ja rakentamaan omaa tilaansa erilaisin neuvotteluin. Ääni, tila ja Tolosen (mt.) kuvaamat performanssit olivat olennainen osa sosiaalisen tilan muodostamista. Uudella koululla luotiin ikään kuin epävirallinen ojoislaisuus ja virallinen normaalikoululaisuus.

Paju (2011) käyttää tutkimuksessaan sosiaalisen käytävän käsitettä, joka on sovellus Bourdieun (1985) kentästä. Hän käyttää käytäviä luonnehdintoina, jotka perustuvat etäisyyteen viralliseen kouluun ja eri käytäviin kohti aikuisuutta. Luokka, ja myös koulu, on sosiaalinen tila, jossa henkilöillä on erilaisia positioita perustuen erilaisiin arvoihin, tapoihin ja arvostuksiin. Nämä positiot kytkeytyvät eri käytäviin ja osaltaan määrittävät niihin sijoittumista. (Paju 2011, 46–48.) Näen aiemmin mainitsemieni äänen ja tilankäytön kautta luotujen sosiaalisten tilojen linkittyvän Pajun kuvaamiin erilaisiin sosiaalisiin käytäviin. Uudella koululla rakennetut ojoislaisuus ja normaalikoululaisuus viittaavat oppilaiden lähtökouluihin, mutta tulkintani mukaan ne eivät kuitenkaan tee niin aivan yksiselitteisesti. Kuten olen aiemmin kuvannut, jotkut ojoislaiset

lähentyivät tutkimukseni aikana virallisen koulun kanssa ja toisaalta monet normaalikoululaiset siirtyivät epävirallisen koulukulttuurin suuntaan. Ojoislaisuus ja normaalikoululaisuus muodostuivat ennemminkin erilaisiksi käytäviksi koulun sisällä, joihin voitiin sijoittua ja sijoittaa pääoma suhteessa omaan henkilökohtaiseen positioon. Näin ollen uudella koululla oppilailla oli ehkä enemmän tilaa ja mahdollisuuksia asettua erilaisiin asemiin kuin ennen. Normaalikoulun vahva virallisuus oli ehkä rajannut pois monia nuorisokulttuuriin sitoutumisen mahdollisuuksia, kuten myös Ojoisten koululla näkynyt epävirallisuus on voinut marginalisoida viralliseen kouluun kiinnittymisen mahdollisuuksia. Uudella isolla koululla molempiin käytäviin, niin virallisen koulun kuin epävirallisen koulun, oli paljon tulijoita eikä sijoittuminen kumpaankaan käytävään tällöin ole erityisen huomiota herättävää. Liittämällä ojoislaisuuteen ja normaalikoululaisuuteen käytävän käsitteen, voimme nähdä niillä olevan merkitystä koulun todellisuudessa myös pitkälle tulevaisuuteen. Käytävä on olemassa niin kauan kuin siihen on tulijoita (mt., 46), joten on mahdollista, että nämä kaksi käytävää (ja kenties useat muutkin) jatkavat olemassaoloaan senkin jälkeen, kun viimeisetkin ojoislaiset ja normaalikoululaiset ovat Seminaarilta poistuneet.

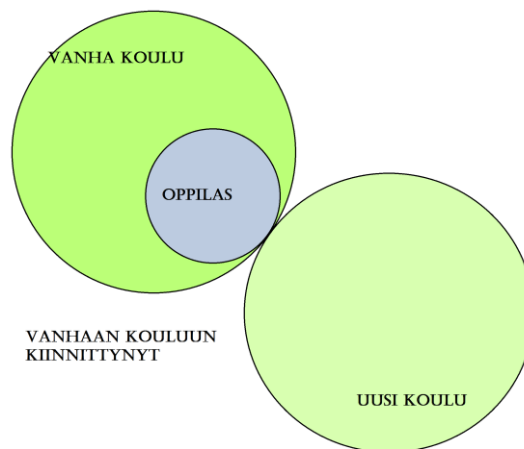
Hoikkala ja Paju (mt., 171) kuvaavat yhteisöjä tasapainoprosesseiksi, joiden toiminta on dynaamista. Seminaarin koululla oli läsnä useampia yhteisöjä, kaksi suurehkoa kouluyhteisöä ja monia luokkien muodostamia yhteisöjä. Meneillään oli siis monia, usein päällekkäisiakin prosesseja yhteisöjen muovautuessa ja sopeutuessa vallitseviin olosuhteisiin. Samaan aikaan yksilöt, niin oppilaat kuin opettajatkin kamppailivat omien muutosprosessiensä kanssa. Koululla kuhisee, sanotaan, ja Seminaarin koululla tämä oli erityisen selvää.

6.1.2 Sopeutuminen

Vaikka Normaalikoulun oppilaat ja Ojoisten koulun oppilaat kokivat muutoksen hieman eri tavoin, oli muutokseen sopeutumisessa paljon samankaltaisuuksia ryhmien välillä. Toiset ottivat muutoksen innokkaammin vastaan kuin toiset ja oma koulu perinteineen oli tärkeämpi toisille. Olen Brizuelaa ja Garcia-Sellersia (1999) mukaillen jakanut oppilaat neljään sopeutumistyyppiin sen mukaan, miten he muutokseen suhtautuivat. Tämä tyypittely on kaikkien typologioitten mukaisesti yksinkertaistava, eikä välttämättä täydellisesti kuvaa kenenkään yksittäisen oppilaan suhtautumistapaa. Jaottelu kuitenkin auttaa hahmottamaan sitä, miten suhtautumistavat syntyivät suhteessa vanhan ja uuden koulun kulttuureihin. Sopeutumistavat kuvaavat oppilaiden sopeutumisen astetta tutkimuksen viimeisen jakson kohdalla. Uuden koulun kulttuuri ei ollut valmiiksi muovautunut, mutta tässä tyypittelyssä uudella koululla tarkoitetaan oppilaille uutta koulunkäynnin kulttuuria, joka tutkimukseni loppuvaiheessa koululla vallitsi. Ojoisten koulun

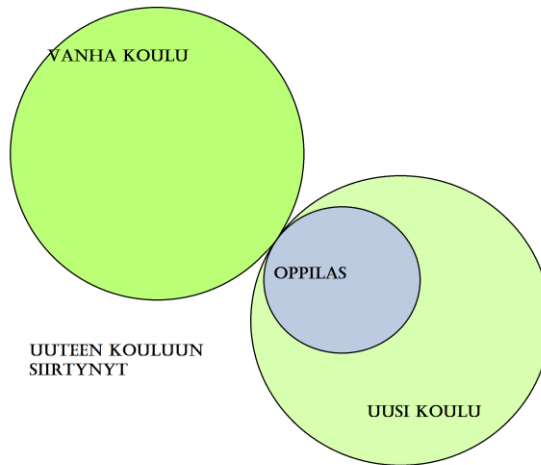
oppilaat jakautuivat selkeämmin eri tyyppeihin kuin normaalikoululaiset, johtuen ehkä siitä, että koulu koettiin vahvasti yhä Normaalikouluksi. Normaalikoululaisilla ei näin ollen ollut yhtä vahvaa sopeutumistarvetta ainakaan tässä vaiheessa.

Vanhaan kouluun kiinnittyneet oppilaat (kuvio 1) olivat niitä, jotka yhä torjuivat uuden koulun ja halusivat koulujen palaavan ennalleen. Uudessa koulussa ei suostuttu näkemään oikeastaan mitään hyvää ja vanha koulu puolestaan muistettiin pääasiassa positiivisista puolistaan. Näiden oppilaiden muodostamilla ryhmillä oli eniten turvattomuuden tunteita ja konflikteja muiden ryhmien kanssa. Tämä malli oli molempien luokkien keskuudessa vallitseva.



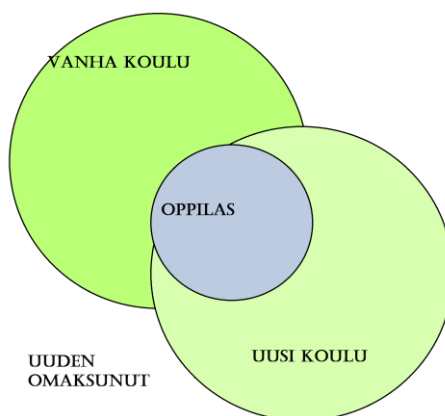
KUVIO 1. Kouluun sopeutumisen malli Brizuelaa ja Garcia-Sellersia (1999) mukaillen. Vanhaan kouluun kiinnittynyt

Uuteen kouluun siirtyneitä (kuvio 2) puolestaan olivat oppilaat, jotka pyrkivät unohtamaan oman lähtökoulunsa lähes kokonaan. Heidän muistikuvissaan oma vanha koulu näyttäytyi negatiivisena ja vanhaan ei tahdottu palata. Uutta koulua pidettiin paljon vanhaa parempana ja siitä oltiin ylpeitä. Näillä oppilailla ei ollut juuri ongelmia toisen koulun oppilaiden kanssa. He eivät olleet kovin tiiviisti kiinni oman luokkansa ryhmässä ja heillä oli eniten taipumusta tavoitella uutta roolia. He ystävystyivät helposti toisen koulun oppilaiden kanssa mutta saattoivat olla epäsuosiossa omien luokkatovereiden joukossa. Tämän kategorian oppilaita oli melko vähän, Normaalikoulun luokassa ei ainakaan selkeästi yhtäkään.



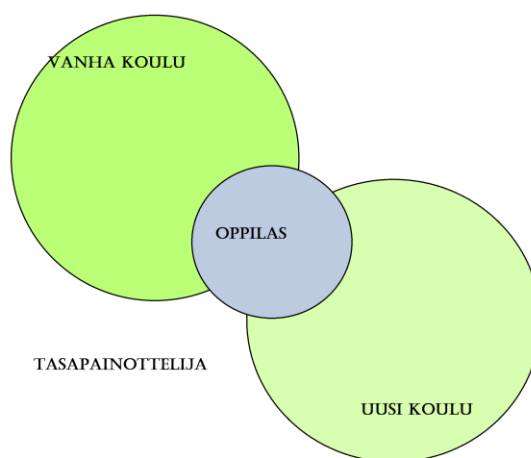
KUVIO 2. Kouluun sopeutumisen malli Brizuelaa ja Garcia-Sellersia (1999) mukaillen. Uuteen kouluun siirtynyt

Uuden omaksuneet oppilaat (kuvio 3) olivat niitä, jotka olivat jo sopeutuneet uuteen tilanteeseen ja uuden koulun tapoihin, mutta pitivät kiinni myös omista lähtökohdistaan. Näille oppilaille oli tärkeää luoda uutta Seminaarin koulua, joka ammentaisi molemmista kouluista olematta kuitenkaan kumpikaan niistä. Sekä oman että uuden koulun toimintatapoja tarkasteltiin jopa hätkähdyttävän analyttisesti ja molemmissa nähtiin negatiivisia ja positiivisia puolia. Nämä oppilaat pyrkivät yhteisymmärrykseen molempien koulujen oppilaiden kanssa ja heillä oli vähiten ennakkoluuloja toisia kohtaan. Tätä mallia hyödyntäviä oppilaita oli molemmilla luokilla, joskin hyvin vähän ja kaikki heistä olivat tyttöjä.



KUVIO 3. Kouluun sopeutumisen malli Brizuelaa ja Garcia-Sellersia (1999) mukaillen. Uuden omaksunut

Tasapainottelijoita (kuvio 4) olivat oppilaat, jotka vaihtelivat toimintatapojaan sen mukaan, missä ryhmässä kulloinkin olivat. Oman luokan läsnä ollessa nämä oppilaat pitäytyivät oman lähtökoulun tavoissa, kun taas sekaryhmissä ja toisen koulun oppilaiden kanssa he omaksuivat näiden käyttäytymismallit. Näiden oppilaiden suhtautuminen sekä uuteen että vanhaan kouluun oli ristiriitaista ja vaihteli paljon sen mukaan, missä seurassa he olivat. Nämä oppilaat saattoivat olla ryhmien välisissä kiistoissa mukana ja silti jo seuraavalla välitunnilla viettää aikaa vastapuolen ryhmän oppilaiden kanssa. Tämä malli oli useimmilla oppilailla käytössä ajoittain, etenkin muutosprosessin alussa, kun oppilaat vasta alkoivat muodostaa näkemystään yhdistymisestä.



KUVIO 4. Kouluun sopeutumisen malli Brizuelaa ja Garcia-Sellersia (1999) mukaillen.
Tasapainottelija

Oppilaiden sopeutumista voidaan tarkastella myös akkulturaatiostrategioiden (Berry 2006) kautta. Tässä yhteydessä Normaalikoululaiset edustavat valtakulttuuria ja ojoislaiset vähemmistöä, vaikka asia todellisuudessa ei ollutkaan aivan niin yksinkertainen. Molempien tutkimusluokkien yhteinen kokemus oli kuitenkin se, että Normaalikoulun olemus oli koululla ainakin oppilaiden keskuudessa hallitseva. Tällaisen lähestymistavan ollessa kyseessä esittelemäni sopeutumistyyppit tulisi nähdä vain ojoislaisten tyyppinä. Akkulturaatiostrategioiden näkökulmasta vanhaan kouluun kiinnittyneet Ojoisten koulun oppilaat käyttivät sopeutumisessaan separaatiostrategiaa. Omaa kulttuuria pidettiin parempana ja uudesta koulusta haluttiin pysyä erillään. Uuteen kouluun siirtyneet ojoislaiset tässä tarkastelussa näyttäisivät omaksuneen assimilaatiostrategian hylätessään oman lähtökoulunsa kulttuurin ja siirtyessään täysin uuteen kulttuuriin. Uuden omaksuneilla kyseessä olisi integraatio oppilaiden pyrkiessä toimimaan uuden koulun kulttuurin mukana

hukkaamatta omaa taustaansa. Berryn (mt.) tyypittelyssä esiintynyttä marginalisaatiota ei tämän tutkimuksen yhteydessä löytynyt, vaan sen tilalla oli tasapainottelu kahden kulttuurin välillä.

Jos edellä mainitut strategiat olivat vähemmistönä tulkittujen ojoislaisten tapoja suhtautua muutokseen, näyttäytyisivät Normaalikoululaisten toimintatavat valtakulttuurin akkulturaatiostrategioina. Berryn (2006) kuvaamat segregatio-, multikulturalismi- ja sulatusuunistrategiat olivatkin jossain määrin normaalikoululaisten toimintaa kuvaavia, joskaan eivät välttämättä erillisiä toimintatyylejä. Sulatusuunistrategia oli nähdäkseni käytössä silloin, kun normaalikoululaiset halusivat pitäytyä totutuissa tavoissaan eivätkä ymmärtäneet, mikseivät ojoislaiset voineet niihin sopeutua. Esimerkiksi tutut paikkojen nimet haluttiin takaisin käyttöön ja niitä käytettiin uusista nimistä välittämättä.

On1: Sinne seminaarin saliin, ni mäkin oon aina, että ”Mikä näistä se oli Seminaarisali?”

H: Joo’o

On2: Mulla semmonen menee aina toisest korvast sisään, toisest ulos

Multikulturalismi oli strategia nähdäkseni niissä tapauksissa, kun oppilaat pyrkivät suhtautumaan avoimin mielin uusiin oppilastovereihin ja hyväksyivät yhteiseksi tavoitteeksi yhtenäisen koulun rakentamisen. Nämä oppilaat näkivät muutokset positiivisina ja uuden koulun vanhaa parempana. Tässä muutoksen vaiheessa tämä ei tosin ollut mitenkään yleinen strategia.

On1:Mä, mä en koska tavallaan noit muutoksiakaan ei ois tullu. Mun mielest tää on paljon.. paljon parempi ku mitä tää on ollu sillon ku tää oli Normaalikoulu

Selkeimpänä strategiana normaalikoululaisten keskuudessa oli segregatio. Oppilasryhmät nähtiin erillisinä ja sellaisina ne myös haluttiin pitää.

On1: Rakennetaan niille uus koulu!

Mutta kuten mainitsin, koulujen jaottelu valtakulttuuriin ja vähemmistökulttuuriin ei ollut aivan ongelmaton monimutkaisen tilanteen vuoksi. Tällaisia tyypittelyjä ei ylipäätään tule nähdä lopullisina totuuksina tai ainoina mahdollisina suhtautumistapoina. Ne ovat mielestäni kuitenkin kätevä keino hahmottaa yleisimpiä strategioita ja lähestymistapoja, joita oppilailla oli käytössään suhteessa muutokseen.

6.2 Opettajan ja oppilaan eri todellisuudet

Tutkimuksessa olen keskittynyt pääasiassa kuvaamaan koulujen yhdistymistä oppilaiden kokemana. Opettajat ovat kuitenkin merkittävässä roolissa koulussa ja osana oppilaiden arkea. Mielenkiintoista olikin mielestäni se, miten kaukana oppilaiden ja opettajien näkemykset koulun tapahtumista olivat toisistaan. Oppilaiden kuvauksen mukaan oppilasryhmien väliset ristiriidat jatkuivat läpi syyslukukauden eikä yhteisöä koettu eheäksi. Opettajien haastattelujen pohjalta taas olisi voitu päätellä kutakuinkin kaikkien oppilaiden unohtaneen jo lähtökoulunsa ja löytäneen yhteisen seminaarilaisuuden idean. Seuraavaksi tavoitteenani on tarkastella näiden näkökulmien eroavaisuuksien mahdollisia syitä.

6.2.1 Luokka turvasatamana

Ensimmäinen syy kokemusten erilaisuuteen voisi nähdäkseni löytyä koulun luokasta tilana?. Oppilaille kotiluokka voi merkitä kotoisuutta koulun sisällä. Luokan oppilailla on erilaisia asemia eikä luokka ole todennäköisesti kaikille yhtä viihtyisä paikka. Luokka on kuitenkin luonteva paikka hakea sosiaalinen perustila ja ainakin yksi ystävä. Oma luokka on turvallinen paikka, ainakin useimmille. (Paju 2011, 205.) Luokka tarjoaa muun muassa suojan koulun pihan lukuisilta katseilta, jotka oppilasta saattavat seurata (Hoikkala & Paju 2013, 79). Tunnin ajan luokkahuone on muusta koulusta erillinen tila, joka ottaa etäisyyttä muihin oppilaisiin ja opettajiin (Laine 1997, 57). Myös Seminaarin koululla oma luokka tuntui olevan oppilaille omana pidetty, turvallinen tila. Omassa luokassa elämä tuntui jatkuvan pääpiirteittäin ennallaan muun koulun mullistuksista huolimatta.

H: Onks nyt jotenki erilaista käydä koulua?

Oo1: No ei

Oo2: Jotenki, mut jotenki ei

Oo1: Aika samanlaista ku viime vuonna

Omassa luokassa oppilaat kokivat koulunkäynnin jatkuneen melko pitkälti kuten ennenkin. Tämä kuulostaa järkevältä selitykseltä sille, miksi opettajien näkökulmasta oppilaat olivat sopeutuneet hyvin, sillä selkeästi suurin osa opettajien ja oppilaiden yhteisestä ajasta vietetään luokkahuoneen sisällä. Luokkatilanne rakentaa opettajalle hyvin yksipuolisen kuvan koulun tapahtumista välituntien kokemusten jäädessä pimentoon.

Vaikka oma luokkahuone oli molemmille tutkimukseni luokille uusi koulun alkaessa, oli se hyvin pian se selkein tila, josta jokainen löysi itselleen oman sekä fyysisen että sosiaalisen paikan. Istumapaikat saattoivat toki vaihdella ja vaihtuivatkin lukukauden aikana useasti, mutta oman paikan löytäminen sujui luokassa nopeasti ja helposti. Luokka on oppilaalle hyvin vakaa ympäristö ja sen toiminta pääpiirteittäin helposti ennustettavaa (Jackson 1990, 8). Vaikka tuntien sisällöt vaihtelevat, on luokan arki struktuuriltaan samanlaista päivästä toiseen. Lukujärjestys, luokan jäsenet ja näiden välinen hierarkia sekä monet fyysiset elementit pysyvät melko muuttumattomina jopa vuodesta toiseen. (Mt., 7-8.) Tulkitsin luokan olevan oppilaille eräänlainen turvasatama. Satamasta voi lähteä merille seikkailemaan ja myrskyn tullen palata turvallisesti takaisin. Satamasta löytyy aina paikka, mihin asettua, vaikka se ei tismalleen sama kohta olisikaan. Luokassa oli myös oman ryhmän tuoma tuki.

Oppilaat eivät selvittelleet ryhmien välisiä selkkauksia kovinkaan usein luokassa, mikä voi johtua monesta eri syystä. Ensinnäkin luokka, vaikka on oppilaiden omakseen kokema, on aina jossain määrin opettajan vallan alainen (Laine 1999, 121). Luokka on symbolisesti opettajan valtakuntaa ja hän johtaa toimintaa ja keskustelua. Opettaja on tapahtumien keskiössä, eikä tätä asetelmaa helposti murreta. (Hoikkala & Paju 2011, 174–175.) Kun suurin osa oppilaiden ja opettajan yhteisestä ajasta kuluu opettajan puheeseen (mt., 173), ei ole ihme jos oppilaiden kokemus ei aina opettajalle asti välity. Tällä en toki tarkoita sitä, etteikö opettajia kiinnostaisi oppilaiden kokemus ja mielipiteet, vaan ennemminkin sitä, että koulun institutionaalinen tila- ja aikarakenne teollisen yhteiskunnan malleja noudatellen heijastuu luokkaan ja rajaa sekä oppilaiden että opettajien positioita ja toiminnan mahdollisuuksia. Opettajan ollessa luokassa tila muuntuu oppitunnin paikaksi ja emotionaaliset aspektit jäävät helposti taka-alalle.

Oppilaat kokemuksineen jäivät siis tavallaan yksin. On kuitenkin huomautettava, että oppilaat myös jättäytyivät yksin. Erityisesti Ojoisten koulun luokassa opettaja tarjosi kyllä oppilaille useaan otteeseen mahdollisuuksia kertoa kokemuksistaan. Opettaja kysyi syyslukukauden edetessä useaan otteeseen oppilaiden mielipiteitä ja kokemuksia uudesta koulusta ja jonkin verran niistä käytiinkin keskustelua. Normaalikoulun luokassakin tällaisia keskusteluja on saatettu käydä havainnointijaksojeni ulkopuolella. Oppilaat eivät kuitenkaan tuoneet kokemuksiaan ja tuntemuksiaan luokissa ilmi läheskään yhtä painokkaasti kuin haastatteluissa. Vastaukset olivat usein suppeita tai asiaan ei haluttu ottaa kantaa. Epäilen, että luokan ulkopuoliset oppilasryhmien väliset ristiriidat saivat oppilaat korostetusti pyrkimään luokan sisäiseen harmoniaan. Oppilaat kiinnittyivät entistä vahvemmin luokkaansa ryhmänä ja se haluttiin ehkä nähdä eheämpänä yhteisönä kuin se todellisuudessa oli. Myös Kallaksen, Nikkolan ja Räihän (2013, 41–42) mukaan erimielisyydet yhteisössä luovat sosiaalisen uhan, johon ryhmän jäsenet

saattavat reagoida esimerkiksi pyrkimällä näennäiseen yhteisymmärrykseen. Ojoisten koulun luokassa suhtautuminen muutokseen oli vaihtelevaa, joten mielipiteiden esiin tuominen olisi ehkä paljastanut ryhmän sisäisiä ristiriitoja, joiden käsittelyyn oppilailla tuskin oli energiaa.

Jacksonin (1990) mukaan opettajat huomaavat paremmin oppilaiden tyytyväisyyden kuin tyytymättömyyden. Hänen tulkintansa mukaan tähän on syynä muun muassa se, että tyytymättömyys koetaan usein uhkana ryhmän hyvinvoinnille ja ryhmään kuulumiselle. Tyytymättömyyden osoitus voidaan myös kokea opettajan uhmaamisena, ja sanktion pelossa se jätetään ilmaisematta. Opettajalla on luokassa auktoriteettiasemansa kautta mahdollisuus rangaista oppilasta, joka ilmaisee negatiiviset tunteensa luokassa. Vaikka opettaja ei tällaisesta oppilasta rankaisisi, riittää rangaistuksen mahdollisuus estämään oppilaan tyytymättömyyden ilmaisut. (Mt., 66.)

Yksi syy ryhmien välien selvittelyn harvinaisuuteen luokassa voisi olla siinä, että näissä luokkatilanteissa ryhmät olivat usein rikottuina. Palkkitunneilla tämä oli erityisen selvää, sillä kultakin luokalta oli vain muutama oppilas ryhmässä. Näillä tunneilla oppilaat pyrkivät kyllä pääasiassa vielä lukukauden lopussakin omien luokkalaistensa keskuuteen mutta varsinaisia ristiriitoja ei esiintynyt tai ainakaan tuotu julki. Tässäkin tapauksessa opettajille välittyi kuva oppilasryhmistä keskenään toimeen tulevina. Luokkatilassa opettajalla on sosiaalisen tilan määrittelyvalta ja oppilas reagoi, vastaa ja määrittyy suhteessa tämän toimintaan (Laine 1999, 121). Oppilaiden ongelmat realisoituivat yleensä välitunnilla, sillä välitunti on nähdäkseni enemmän epävirallisen koulun vyöhykettä ja siellä oppilailla on enemmän valtaa sosiaalisen tilan määrittelyyn ja haastamiseen.

6.2.2 Virallinen ja epävirallinen

Opettajien ja oppilaiden erilaiset kokemukset voidaan yrittää selittää myös virallisen ja epävirallisen koulun käsitteiden kautta. Opettaja toimii koululla tietyllä tapaa virallisen koulun edustajana ja virallisen koulun tavoitteiden mukaisesti. Tällöin hän uskoakseni myös peilaa tietoisesti tai tietämättään koulun tapahtumia virallisen koulun näkökulmasta. Virallinen koulu perustuu erilaisiin suunnitelmiin, aikamääreisiin ja opetettaviin sisältöihin. Sille on ominaista asioiden järjestykseen paneminen ja eritoten arviointi. (Paju 2011, 24–25.) Virallinen koulu arvioinnissaan keskittyy sen silmissä olennaiseen, eli oppimäärien muuttamiseen yksilöllisiksi todistuksiksi. Virallinen koulu tavoittelee järjestystä, ja pyrkii sen myös näkemään epävirallisen koulun kuohunnasta riippumatta. (Mt., 19, 25.) Opettaja ajautuu helposti tulkitsemaan oppilaiden sopeutumista näistä näkökulmista. Sopeutumisena voi siinä tapauksessa näyttäytyä esimerkiksi

arvosanojen pysyminen ennallaan tai luokkatyöskentelyn sujuminen. Tämä heijastelee näkemystä, jonka mukaan lasten ja nuorten kokemukset on perinteisesti pyritty pitämään erillään koulun oppimisprosesseista (esim. Laine 1999, 118). Myös Jacksonin (1990, 3) mukaan oppilaiden kokemuksista vain pieni osa välittyy opettajalle ja tämäkin osa liittyy yleensä yksittäisiin saavutuksiin tai käytöshäiriöihin.

Opettaja ei ole virallisen koulun ruumiillistuma tai pelkästään sen edustaja, vaan opettajat osallistuvat osaltaan epävirallisen koulun tuottamiseen ja ylläpitämiseen (Paju 2011, 26). Tulkintani mukaan etenkin alakoulun puolella opettaja on usein oppilaiden silmissä osa luokan ryhmää myös epävirallisella tasolla. Tästä huolimatta opettaja on virkansa puolesta velvollinen toteuttamaan koulun virallista agenda ja suomalainen koulu on perusluonteeltaan virallinen (mt., 19). Peruskoululle on ominaista painottaa progressiointressiä niin omassa toiminnassaan kuin oppilaiden ohjaamisessa ja tämän mukaisesti opettajatkin usein toimivat. Koulun progressiivisuuden vaatimus saa aikaan sen, että regressiivinen aines pyritään tukahduttamaan ja sitä suvaitaan vain hätätilassa. (Ziehe 1991, 134.) Ojoisten koulun ja Normaalikoulun yhdistäminen herätti ennen toteutumistaan paljon vastustusta ja ennakkoluuloja. Uusi Seminaarin koulu joutui ottamaan harteilleen melko vaativan tehtävän pyrkiessään vastaamaan samaan aikaan sekä vanhempien pelkoihin että kaupungin vaatimuksiin. Tästä syystä uskon, että koululla progressiointressi oli vielä korostetusti läsnä, sillä yhdistymisen epäonnistuminen olisi helposti tulkittu koulun ja sen henkilökunnan epäonnistumiseksi. Opettajilla ei ehkä tästäkään syystä ollut edes tilaa nähdä oppilaiden ongelmia, tai ainakin ne haluttiin kuitata harmittomina pieninä erimielisyyksinä.

Asko Karjalainen (1991) on myös tutkimuksessaan kuvannut koulun jakaantumista viralliseen puoleen eli julkisivuun ja epäviralliseen eli pimeään puoleen, joskin hieman erilaisesta näkökulmasta. Hän tarkastelee opettajien ja rehtoreiden kommunikaation ongelmia ja paikantaa ne latenttiin merkitysstruktuuriin, jonka hän nimeää ammattitaidon myytiläksi. Ammattitaidon myynti perustuu ”synnynäisyyden”, ”yksityisyyden” ja ”sanomisen” käytänteisiin, jotka aiheuttavat vääristymiä opettajainhuoneen kommunikaatioon. Nämä käytänteet perustuvat muun muassa organisaation pimeällä puolella ja osin tiedostamattomalla tasolla vaikuttavaan oletukseen, jonka mukaan opettajuus on verissä, sitä ei voi oppia. Sen myötä opetus on myös yksityistä, eivätkä siihen saa muut puuttua. Tätä yksityisyyttä puolestaan pidetään yllä sanomisella, opettaja sanoo ja muut kuuntelevat. Tästä seuraa esimerkiksi se, että opettajan työhön liittyvät ongelmat nähdään henkilökohtaisina ja niitä ei tuoda julki. Jos opettajuus on synnynäistä, henkilökohtaiset ongelmat voidaan nähdä viitteenä siitä, että opettaja on väärällä alalla. Luokkahuoneen ongelmat ja epäonnistuminen osoittavat lahjakkuuden puutteen. (Mt.) Ehkä Seminaarin koulun opettajat eivät

todella huomanneet oppilaiden kuvaamia ristiriitaisuuksia ryhmien välillä, mutta Karjalaisen tutkimuksen perusteella voitaisiin epäillä, että taustalla on voinut vaikuttaa myös opettajuuden myytti. Jos koululla on ollut tavoitteena yhdistää koulut kulttuurisesti eheäksi kokonaisuudeksi, on tällaisen tavoitteen epäonnistuminen voitu nähdä myös henkilökohtaisena epäonnistumisena, eikä sitä ole haluttu myöntää, ehkä edes itselle.

Opettajuuden myytin kautta voidaan kuitenkin selittää myös sitä, ettei tällaisia oppilaiden välisiä, kokemuksiin perustuvia ongelmia edes havaita. Opettajuuden myytti tuntuu olevan läsnä jopa opettajankoulutuksessa jo opiskelijavalinnoista lähtien. Opiskelijavalintoja tuntuu ohjaavan käsitys opettajuudesta persoonan hyveenä ja valintaa ohjaavaksi tekijäksi nousevat sujuva esiintyminen ja kohtelias käytös (Nikkola & Räihä 2007, 11; Kallas ym. 2006, 177). Opettajan varsinaisen ammattitaidon nähdään usein koostuvan vain toiminnan näkyvistä puolista ja tällöin opettajankoulutuksen tehtäväksi jää tulevan opettajan evästäminen valmiilla ratkaisuilla käytännön ongelmiin. Ammatti opitaan käytännön taitoja toistamalla, eikä koulutuksella tunnu olevan varsinaista vaikuttavuutta. Opettajankoulutus nojaa tietynlaiseen kisälliperiaatteeseen ja uusintaa itseään vuodesta toiseen. (Nikkola & Räihä 2007, 10–12, 16–17.) Yhteiskunnassamme vallitseva teknis-rationaalinen ja byrokraattinen ongelmanratkaisu tuntuu olevan ylivoimaisessa asemassa myös koko koulutuksen kentällä opettajankoulutusta myöten. Tällöin ongelmat pyritään ratkaisemaan teknisesti sisällöllisten seikkojen jäädessä syrjään. Varsinainen ongelma ei näin poistu, vaan saattaa jopa pahentua. Opettajankoulutus, opiskelijavalinnat ja opettajien rekrytointi tuntuvat pohjaavan pinnallisiin osa-alueisiin, kuten substanssiosaamiseen ja toisen ihmisen aito kohtaaminen jää toissijaiseksi. (Mt., 14–17.) Ongelma ei koske vain suomalaista opettajankoulutusta. Henry A. Giroux (1988) kritisoi amerikkalaista opettajankoulutusta samasta asiasta, eli instrumentaalisesta rationaliteetista. Hänen mukaansa opettajankoulutus pohjaa liikaa behaviorismiin ja korostaa opetusmenetelmiä ja oppiaineen hallintaa kriittisen ajattelun kustannuksella. Luokan kontrollointiin, aikatauluihin ja oppiaineen hallintaan keskittyessään opettajankoulutus unohtaa pysähtyä pohtimaan opetuksen tarkoitusta ja redusoi tulevan opettajan roolin pelkäksi opetuksen järjestelijäksi. Opetuksen perustaminen tiedonpalasiin, standardisointiin ja yksinkertaistavaan arviointiin jättää hyvin vähän jos lainkaan sijaa sille tosiasialle, että opetuksen kohteilla, oppilailla on erilaiset taustat, kokemukset, kulttuurit ja kyvyt. (Mt., 122–125.) Jos opettajankoulutus ei valmista tulevia opettajia käsittelemään koulussa esiintyviä ristiriitoja ja erilaisuutta, niin ei liene ihme, että opettajille on hankalaa havaita ja käsitellä niitä.

Kallas, Nikkola ja Räihä (2013) lähestyvät koulutuksen maailmaa oppiaineontologian ja elämissämaailmaontologian käsittein. Jako perustuu oppimisen ja opetuksen ontologiseen perusratkaisuun eli siihen, mitä näillä käsitteillä tarkoitetaan. Oppiaineontologiassa koulutus ja sen

tavoitteet määritellään oppilaan ja opiskelijan ulkopuolella. Käytäntöä ohjaavat oppiaineet ja mitattavat koulusaavutukset ja opetus ja oppiminen mielletään perusluonteeltaan sopeuttamiseksi ja sopeutumiseksi. Koulusta muodostuu tällöin hallinnon ja opettajan systeemi, jossa oppilas on vain ulkoisen kontrollin tahdoton osanen. Oppiaineontologia tuntuu olevan hallitseva ainakin koulutuksen ja opetuksen tutkimuksessa, mutta se ei riitä antamaan syvällistä tietoa oppimisesta. Tarvitaan tietoa myös oppimisen sisäisistä puolista. Elämismaailmaontologia perustuukin juuri näihin systeemin sisältä kumpuaviin voimatekijöihin, eli oppijan omiin kykyihin ja tarpeisiin. Myös kontrolli on tällöin oppijalla itsellään ja se perustuu motivaation ja oivaltamiseen. Opetus on dialogista ja perustuu aitoon vuorovaikutukseen, jolloin oppilaan oma kokemus pääsee keskiöön. Elämismaailmaontologiaa voidaan luonnehtia oppijan järjestelmäksi. (Mt., 27–28.) Tämän jaottelun kautta pääsemme jälleen opettajien ja oppilaiden erilaisten todellisuuksien jäljille. Oppilaiden kokemukset uudella koululla vaativat tarkastelua elämismaailmaontologian lähtökohdista, kun opettajien tulkintaa tapahtumista on voinut ohjata oppiaineontologinen lähestymistapa. Koulun todellisuus saa aikaan hyvin erilaisia tulkintoja, kun sitä tarkastellaan kahden hyvin erilaisen systeemin lävitse.

Samansuuntaisesti Hoikkala ja Paju (2013) kuvaavat koulua erilaisien kasvun kehien summana. Koulun toiminta rakentuu kaksitasoisen sosiaalisen kudoksen kautta, on oppilasryhmien kehä ja opettajan pedagoginen kehä. Oppilaat joutuvat kulkemaan koululla näiden kahden kehän sisällä mutta ei ole lainkaan tavatonta, että nämä kehät eivät soinnu yhteen. (Mt., 171.) Tätä kehäajatusta soveltaen tulkitsen, että Seminaarin koululla ilmennyt opettajien ja oppilaiden erilainen näkemys koulun todellisuudesta perustuu ainakin osin näiden kehien kohtaamattomuuteen. Opettajien kehä ja sitä kautta kokemus heijasteli virallista koulua ja he olivat sopeutuneet muutokseen melko hyvin. Oppilaiden väliset ristiriidat taas sijoittuivat pääosin koulun välitunneille epävirallisiin tilanteisiin ja perustuivat vielä vanhoissa kouluissaan kiinni olevien oppilaiden muodostamien ryhmien statuskampailuun.

Kuten aiemmin olen maininnut, oppilaat tuntuivat toisinaan myös tarkoituksella piilottelevan ongelmiaan opettajilta. Näin oli etenkin ojoislaisten keskuudessa. Opettajille ei haluttu kertoa ongelmista sosiaalisten seurausten pelossa.

Oo1: En mä viitti olla vasikka

Opettajien puuttumisella ei aina nähty olevan suotuisia seurauksia, vaan ongelmat jatkuivat virallisten selvitysten jälkeen vielä pitkään. Esimerkiksi oppilaiden kuvaileman joukkotappelun ei koettu vielä kuukausienkaan jälkeen aidosti selvinneen. Tämä viittaa koulussa vallitsevaan tapaan nähdä kaikki oppilaiden ongelmat didaktisina, jolloin ristiriitojen selvittäminen perustuu

opetusjärjestelyiden tai oppilaiden käytöksen ulkoiseen muokkaamiseen (Kallas ym. 2013, 19–20). Tällainen ulkoiseen kontrolliin perustuva ratkaisu, esimerkiksi säännöistä sopiminen, ei usein kuitenkaan poista alkuperäistä ongelmaa. Yritykset saada oppilaat muuttamaan käytöstään ilman tietoa näiden käyttäytymisen syistä paljastuvat tehottomiksi ja provosoiviksi. (mt., 20, 33.) Opettaja voi uskoa ongelman ratkenneen, mutta oppilaan näkökulmasta se voi jopa pahentua. Luokassa opettajalle voidaan kertoa ongelman poistuneen, mutta välitunneilla se jatkuu.

Oppilasryhmät toimivat eri tavalla luokkatilanteissa kuin välitunneilla. Näiden tilanteiden erilaista ryhmädynamiikkaa voidaan vielä tarkastella vielä Bionin (1979) psykoanalyttisen ryhmäteorian kautta. Bionin mukaan ryhmän toiminta jakaantuu rationaaliseen eli tiedostettuun ja irrationaaliseen eli vaistonvaraiseen toimintaan. Hän kuvaa ryhmän toimintaa työryhmän ja perusolettamustilan käsitteillä, jotka liittyvät ryhmän asenteisiin ja tunteisiin. Ryhmän toimiessa rationaalisesti ja päämääräorientoituneesti, on kyseessä työryhmätila kun taas irrationaaliseen ja emotionaaliseen toimintaan Bion liittää perusolettamustilan käsitteen. Tulkintani mukaan koulun virallisissa tilanteissa, kuten opettajajohtoisessa luokkatyöskentelyssä, oppilasryhmä on useammin työryhmätilassa. Tällöin ryhmä kykenee työskentelemään tunnin tavoitteiden mukaisesti, vastuullisesti ja tarvittaessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Epävirallisissa tilanteissa perusolettamustilat tulevat hallitseviksi ja tunteet ottavat vallan. Perusolettamustilassa ryhmää ohjaa ryhmän säilyttämisen tarve ja toiminta saa epärealistisia sävyjä. Jako ei tässäkään tapauksessa ole täysin aukoton muun muassa siksi, että työryhmäfunktio esiintyy aina yhdessä yhden perusolettamuksen kanssa, joita on siis Bionin jaottelussa kolme erilaista. Nämä perusolettamukset voivat myös vaihdella taajaankin työryhmäfunktion pysyessä samana. (Bion 1979.) Kuitenkin virallisissa tilanteissa tulkitsin työryhmätilan olevan käytössä useammin kuin epävirallisemmissa tilanteissa.

6.3 Turvattomuudesta

Lopuksi haluan ottaa tarkempaan tarkasteluun vielä oppilaiden kokemat turvattomuuden tunteet uudessa koulussa. Etenkin viimeisen jakson jälkeisissä haastatteluissa ja varsinkin ojoislaisten kanssa kävi ilmi, etteivät oppilaat kokeneet oloaan kovin turvalliseksi uudella koululla. Tässä kohtaa haluan korostaa, ettei kyse ainakaan omasta mielestäni ollut siitä, että Seminaarin koulu sinänsä olisi turvaton paikka lapselle, vaan tulkintani mukaan kyse oli ennemminkin muutosprosessin aikaansaamasta epävarmuudesta ja ryhmien välisistä statuskamppailuista ja tilan hausta. Haastatteluissa tuli useaan otteeseen ilmi, että monet oppilaat itse asiassa pitivät koulusta, mutta toisten ryhmien oppilaiden kanssa oli ongelmia.

H: Et ongelma ei teidän mielestä niinku oo se koulun koko, vaan se, että täs on kaks eri koulua?

On1: Just

On2: Juuri se, juuri se!

On3: Juuri niin! Se on se ongelma, ne on ku toisesta maailmasta.

Tämä on tärkeää ymmärtää tutkimuksen kannalta oleelliseksi seikaksi. Tutkimuksen tavoitteena on ollut tarkastella muutoksen ja yhdistymisen tuottamia kokemuksia, ei sitä, millainen koulu Seminaarin koulu on. Tutkimuksessa esiin tulleet ongelmalliset kokemukset liittyvät yhdistymiseen ja oppilasryhmien ja niiden edustamien kulttuurien kohtaamiseen, eivät Seminaarin koulun olemukseen sinänsä. En näe mitään syytä sille, etteikö koulu voisi olla hyvinkin turvallinen paikka niiden oppilaiden silmin, jotka siellä uutena aloittavat koulutiensä ja kenties tässä vaiheessa kaikkien oppilaiden silmin.

Merkittävä käsite turvattomuuden yhteydessä on siis muutos. Nykyajan jatkuva vaatimus muutoksesta ja kehitymisestä on aiheuttanut sen, että ihminen pyrkii takertumaan entistä tiukemmin tärkeiksi kokemiinsa objekteihin, esimerkiksi esineisiin ja instituutioihin (Ziehe 1991, 62). Jatkuva elämänalueiden rakenteiden muuttuminen horjuttaa yksilön identiteetin eheyttä ja saa tämän taistelemaan muutosta vastaan (Mt., 64). Pelko on muutoksen perustunteita ja torjunta ja muut defenssit suojaavat psyykkistä eheyttä suurissa muutoksissa. Defenssit heijastuvat myös ryhmiin, jotka ahdistusta vähentääkseen turvautuvat perusolettamuksiin. (Arikoski & Sallinen 2007, 45, 57.) Vieraiden ryhmien läsnäolo lisää ryhmän sisäistä ahdistusta vielä entisestään, mikä puolestaan edistää toisten stereotyyppistä kategorisointia (Brewer 2003, 72). Olisi siis oikeastaan ihme, jos tällaisessa tilanteessa ei syntyisi turvattomuuden tunteita ja konflikteja.

Uusliberaalille ajalle on tyypillistä nopea muutosvauhti ja yleinen kulumisen ja vanhenemisen kokemus, joka Ziehen (1991) mukaan herättää meissä tarpeen takertua itselle tärkeiksi muodostuneisiin, elämänhistoriaa edustaviin objekteihin. Elämäkerrallinen kaipuu kadotettuun aikaan vahvistuu aikana, jolloin yksittäisen ihmisen esineellinen ja symbolinenkin todellisuus menneisyydessä on alati vaarassa tulla hävitetyksi. (Mt., 60–63.) Omaan lähikouluun kiintyminen ja siitä kiinni pitäminen voidaan nähdä viitteenä tästäkin. Meille ihmisille on luontaista tuntea kaipuuta sekä menneeseen että tulevaan. Yhteiskunnan progressiointressin käydessä yhä päälle tunkevammaksi, olemme vaarassa menettää regression tuoman turvallisuuden ja hallinnan tunteen. (Mt., 133). Tämä ilmiö koskee varmasti myös lapsia, jotka nykyään yhä varhemmin joutuvat kohtaamaan aikuisten maailman ja sen ongelmat. Tämä sosiokulttuurinen varhaiskypsyys (mt., 57) ei kuitenkaan ole tuonut lapsille lisää päättäväisyyttä, vaan ennemminkin lasten oikeuksia päättää

omista asioistaan on viime aikoina supistettu (Mäkelä 2010, 69). Turvattomuuden kokemus korostuu, kun ympärillä vellova muutos nähdään pakkona, eikä ihminen pääse vaikuttamaan oman elämänsä tapahtumiin (Ylikoski & Ylikoski 2009, 9).

Koulutuspolitiikan suunnanmuutoksen myötä koulujen lakkautukset ja suuret opetusyksiköt tulevat luultavasti yleistymään. Koulun muutos on osa laajempaa yhteiskunnallista muutosprosessia, jonka myötä niin yhteiskunnan instituutioiden kuin yksittäisten toimijoiden asema on jatkuvassa liikkeessä. Yksiköiden lopettamisten ja organisaatioiden suurten muutosten suunnitteluvaiheessa tulisi ottaa huomioon se, että sopeutumiseen ja luopumiseen tarvitaan aikaa. Ajan myötä luopumisen kohteeseen saadaan etäisyyttä ja siitä voidaan päästä irti (Ylikoski & Ylikoski 2009, 48). Ylikosken ja Ylikosken (mt., 48) mukaan tällaiseen prosessiin vaaditaan vähintään puoli vuotta. On siis tältäkin kantilta ymmärrettävää, ettei sopeutuminen ollut Seminaarin koululla ensimmäisen lukukauden jälkeen edennyt kovin pitkälle. Päivikki Ronkainen (2012) tarkasteli väitöstudkimuksessaan kahden koulun yhdistymistä opettajayhteisön näkökulmasta. Hänen tutkimuksessaan kyseessä olivat fyysisesti erillään olevat alakoulu ja yläkoulu, jotka hallinnollisesti yhdistettiin yhdeksi yhtenäiskouluksi. Hänen tutkimansa opettajayhteisöt kokivat vielä vuosienkin jälkeen eriarvoisuutta ja toimintakulttuurisia eroja ryhmien välillä. Ei siis liene millään muotoa erikoista, että puolen vuoden jälkeen sopeutumisprosessi on koululla kesken.

7 REFLEKTIO

Etnografia on monipuolinen ja kokonaisvaltainen metodologia (Lappalainen 2007a, 14). Siinä kaikilla tutkimuksen osapuolilla on aktiivinen, tutkimusta muokkaava rooli. Tämä koskee myös etnografia, joka pyrkii ymmärtämään tapahtumia osallisten omista näkökulmista. (Syrjäläinen 1995, 68.) Etnografi luo kielen avulla käsityksiä todellisuudesta ja itsestään. Hän tuottaa erilaisia asiantiloja, nimeää niitä ja luo niiden välille suhteita. (Salo 2007, 229.) Tutkija on etnografiaa tehdessään väistämättä osa tutkimaansa todellisuutta. Haasteelliseksi tämä muodostuu siksi, että perinteinen tiede tuntuu vieroksuvan etnografian subjektiivisuutta ja refleksiivisyys on toisinaan jopa nähty sosiaalitieteiden ongelmien aiheuttajana (Eräsaari 1995, 82–84). Etnografi kuitenkin muodostaa tietonsa yhdessä tutkimukseen osallistuvien kanssa omien tietojensa, uskomustensa ja käsitystensä ohjaamana (Hakala & Hynninen 2007, 211, 214). Miten siis olla tekstissään läsnä? Liian aktiivinen läsnäolo häiritsee tutkimusta, etäisyys taas saattaa aiheuttaa aiheetonta mystifikaatiota (Salo 2007, 230). Olen tutkimuksessa ottanut jokseenkin aktiivisen puhujan roolin, minkä usein nähdään olevan riski. Salon (mt., 229) mukaan etnografian aineisto taipuu huonosti opinnäytteen lukuihin ja tämän olen saanut itsekin huomata. Tulini lopulta toisen ohjaajani rohkaisemana siihen tulokseen, ettei pakottaminen liene edes järkevää. Passiivinen takana piilottelu ja objektiivisuuden illuusio tuskin tekisi tutkimuksestani yhtään luotettavampaa, pikemminkin päinvastoin. Olen ottanut joitakin luovia vapauksia opinnäytetyön genrestä säilyttääkseni tutkimuskohteen erityisyyden ja ainutkertaisuuden, mutta aloittelevana tutkijana olen kuitenkin pääosin pyrkinyt noudattamaan gradulle ominaista rakennetta. Olen tavoitellut läpinäkyvyyttä läpi koko raportin, mutta tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä vielä tarkemmin, opinnäytetyön vaatimuksien mukaisesti. Loppuun kuuluu vielä pohdinta siitä, mitä tutkimuksen pohjalta voidaan oppia ja mikä voisi olla sen anti.

7.1 Luotettavuus ja tieteellisyys etnografiassa

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Kvalitatiivisen tutkimuksen perinteessä ongelmalliseksi tämän tarkastelun tekee se, että kyseiset käsitteet on suunniteltu alun perin luonnontieteiden tarkoituksiin. Kvalitatiivinen tutkimus on jo

epistemologisilta lähtökohdiltaan erilaista, joten käsitteiden sopivuudesta laadullisen tutkimuksen tarkasteluun on paljon erimielisyyttä. Reliabiliteetin ja validiteetin matemaattiseen mittaamiseen tarkoitettujen testien sopivuus kvalitatiiviseen tutkimukseen on selkeästi kyseenalaista, mutta käsitteiden laajempien merkitysten avulla sitä voidaan hieman helpommin lähestyä. Jos reliabiliteetilla tarkoitetaan kestäväää (*sustainable*) ja validiteetilla hyvin perusteltua (*well grounded*), on niillä heti nähtävissä enemmän relevanssia myös kvalitatiiviseen tutkimukseen.

Perinteisesti ulkoisella reliabiliteetilla on tarkoitettu toistettavuutta eli sitä, voitaisiinko tutkimus toistaa ja saada samanlainen tulos. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa on kuitenkin usein kyseenalaistettu toistettavuuden mahdollisuus, kun ollaan tekemisissä ihmisten ja usein ainutkertaisten tapausten kanssa. Tästä syystä koko reliabiliteetin tarkastelu on usein kvalitatiivisissa tutkimuksissa tältä osin ohitettu. Sisäinen reliaabelius, joka viittaa tutkimuksen havaintojen, tulosten ja käsitteiden hyväksyttävyyteen tutkijoiden keskuudessa, on saanut hieman enemmän huomiota. (Lewis & Ritcie 2003, 270–271.) Merriamin (1995) mukaan havaintojen reliaabelius ja mitattavuus eivät kvalitatiivisissa tutkimuksissa ole keskeisiä, sillä niissä ei pyritä kehittämään luonnontieteen tapaan yleisiä lakeja, vaan ymmärtämään maailmaa tutkimuksen osallisten näkökulmasta. Reliabiliteetin sijaan tarkastelussa voitaisiin kiinnittää huomiota johdonmukaisuuteen, mikä syntyy esimerkiksi monipuolisilla aineistonkeruumenetelmillä (triangulaatio), vertaispalautteella sekä tutkimuksen toteutuksen kuvaamisella, eli toisin sanoen refleksiivisyydellä. Tavoitteena ei ole positivismiin perinteestä kumpuava reliabiliteetti, vaan ennemmin johdonmukaisuus ja luotettavuus, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimus kuvastaa mahdollisimman hyvin kerättyä aineistoa. (Mt., 56–57.)

Validiteetin perinteiseen määritelmään kuuluvat oikeellisuus ja tarkkuus. Myös validiteetti jaetaan yleensä vielä sisäiseen ja ulkoiseen. (Lewis & Ritchie 2003, 273.) Sisäinen validiteetti kuvastaa sitä, kuinka yhteneväiset tutkimuksen tulokset ovat todellisuuden kanssa ja ulkoinen sitä, kuinka hyvin tutkimuksen tuloksia voidaan soveltaa vastaavaan tilanteeseen. (Merriam 1995, 53, 57.) Vaikka mittausten validiteetti on usein nähty kvantitatiivisen tutkimuksen huolena, on sen merkitys alettu nähdä myös laadullisessa tutkimuksessa. Tärkeimpänä sisäiseen validiteettiin liittyvänä kysymyksenä näyttäytyy se, kuinka tarkasti kykenemme reflektoidaan kohdehenkilöiden kokemaa todellisuutta. (Lewis & Ritchie 2003, 273–274.) Ulkoisen validiteettitarkastelun merkitys korostuu, kun pyrimme selvittämään, ovatko kvalitatiivisen tutkimuksen tulokset yleistettävissä (Merriam 1995, 57).

Kvalitatiivisen tutkimuksen yleistettävyys on usein nähty ongelmallisena, sillä laadullinen tutkimus sijoittuu yleensä yksittäiseen sosiaaliseen tilanteeseen. Coffeyn ja Atkinsonin (1996) mukaan tärkeää olisi tehdä selväksi se, kuinka voimme tehdä ja teemme yleistyksiä. Kulttuurin ja

sosiaalisen järjestyksen paikallista näyttäytymistä tutkittaessa meidän ei tarvitse olettaa näytteen edustavan laajempaa populaatiota. Kuitenkaan ideamme eivät ole sidottuja yksityiskohtaiseen, paikalliseen tilanteeseen vaan käsitteiden avulla voimme liikkua yksittäisistä tapauksista kohti laajempia kokonaisuuksia. Kvalitatiivista tutkimusta tekevän tutkijan tavoitteena on tällöin yhdistää omat tutkimustuloksensa aiempaan teoriaan ja löydöksiin ja mahdollisesti löytää näin jotain uutta, jotain mikä ylittää sekä oman aineiston että aiemmat ideat. Joka tapauksessa kvalitatiivisen tutkimuksen yleistettävyydessä kyse on muustakin kuin otoksen suhteesta populaatioon. Kvalitatiivinen tutkimus tavoittaa erilaisia versioita erilaisista todellisuuksista. (Mt., 158, 162–163.)

Syrjäläisen (1995) mukaan etnografisen tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella aivan samoin kuin kaikessa muussakin tutkimuksessa. Tutkimusta tulee arvioida sen sisäisen ja ulkoisen reliaabeliuden ja validiuden näkökulmista. Etnografisen tutkimuksen ulkoiseen reliaabeliustarkasteluun tulee sisällyttää pohdinnat tutkijan roolista, informanttien valinnasta, tutkimusolosuhteista, käsitteiden määrittelystä sekä analyysin ja aineistonkeruun seikkaperäisestä raportoinnista. Sisäinen reliaabelius taas rakentuisi äänitallennusten, videoinnin ja valokuvauksen kautta ja parantuisi entisestään tutkijakollegan mukaan saamisella. Sisäiselle validiudelle uhkia olisivat tutkijan vaikutukset ja väärät johtopäätökset. Ulkoista validiutta määrittelisivät vertailtavuus sekä siirrettävyys ja validius varmistuisi eri vaiheiden huolellisen raportoinnin kautta. (Mt., 100.) Toisaalta etnografia on nähty nimenomaan toisin tekemisen mahdollisuutena, konventionaalisen tieteen rajoja rikkovana (Eräsaari 1995, 51). On monia eri tapoja tehdä etnografiaa ja erilaisille lähestymistavoille löytyy kannattajansa ja vastustajansa (mt., 75–82).

Eräsaaren (1995) tavoin olen tutkimuksessani ottanut jonkin verran etäisyyttä konventionaalisesta tieteenteosta. Eräsaari perusteli lähestymistapaansa sillä, että halusi esiintyä omalla äänellään. Hän halusi merkitä muistiin vain itse todeksi havaitsemansa asiat ja piti merkittävänä ihmisten käyttäytymisen erilaisia yksityiskohtia. (Mt., 51.) Tutkimuksen raportoinnissa liika sääntöjen tuottaminen ja noudattaminen synnyttää henkisen varustelukierteen, joka johtaa ”tieteellä tappamiseen”. Elämän todellisuus ja tekstin todellisuus eivät välttämättä kohtaa, joten tällainen tarkastelu ei ole edes mielekäästä. Tutkimus on eräänlainen lähestymisyritys, jonka tuloksena oleva teksti on lopulta vain artefakti. Kuten feminismiin perinteessä on jo kauan korostettu, tiede on lähinnä tekijänsä näköinen sosiaalinen konstruktio. (Mt., 79, 83.) Paju (2011, 29) toteaa osuvasti: ”Etnografian rikkaus on aineistojen elävyys ja ainutkertaisuus ja haaste sanoa niiden perusteella jotain yleisesti pätevää.” Kamppailin pitkään saadakseni tutkimukseni perinteisen opinnäytetyön muotoon, ja juuri kun se alkoi sellaista muistuttaa, päätin muuttaa suuntaa. Lopputulos lienee jotain perinteisen ja toisenlaisen väliltä. Eräsaari (mt., 52) toteaaakin:

”Jokainen tutkimus on eräänlainen oma, vaikka harvoin toki itsenäinen, retorinen maailmansa tai universuminsa.”

Tutkimuksessani otan lähtökohdaksi sen, että kenttä ja teksti eivät voi koskaan täysin kohdata. Olen kuvannut koulujen yhdistymistä kenttäkokemuksieni pohjalta, mutta nämä kokemukset ovat rajallisia. Olen ollut suurimman osan ajasta kahdessa eri luokassa, kun koko koululla on useita kymmeniä eri luokkia. En ole myöskään ollut koululla kuin jaksoittain, joten jaksojen sijoittuminen toisiin kohtiin olisi tuottanut kenties erilaisen tuloksen. Olen myös tietoinen siitä, että läsnäoloni luokassa on voinut vaikuttaa oppilaiden ja opettajien käytökseen ja jopa asenteisiin. Luokka ryhmänä muuttuu aina saadessaan uuden jäsenen, vaikka tämä olisi aikuinen (Paju 2011, 274). Tämä muutos tuskin kuitenkaan on niin suuri, että se merkittävästi vaikuttaisi kouluun tai tutkimukseen. Oppilaat eivät muuta suhtautumistaan maailmaan sen vuoksi, että tutkija istuu luokassa. (Mt., 274.) Kuitenkin tutkijalle saatetaan etenkin haastatteluissa tuottaa tietynlaista kerrontaa, jotain, mitä uskotaan tutkijan pitävän mielenkiintoisena (Hoikkala & Paju 2013, 190). Tutkijana minun on kuitenkin mahdotonta kuvata asioita sellaisina, kuin ne olisivat olleet ilman läsnäoloani. Voin vain kertoa, mitä tapahtui paikalla ollessani. Etnografinen tutkimusprosessi on läpikotaisin inhimillinen, ja tämän inhimillisyyden mukanaan tuomat vahvuudet ja heikkoudet ovat läsnä tutkimuksen kaikilla osa-alueilla (Salo 2007, 239). Pelkonani oli toisinaan se, että oppilaat tutkimuksestani tietoisina keskittyisivät entistä enemmän ryhmien välisiin eroihin, minkä seurauksena sopeutuminen voisi viivästyä. Tämän vuoksi en puhunut oppilaille erikseen mielenkiinnostani ryhmien väliseen vuorovaikutukseen, vaikka se haastattelukysymyksissä saattoi tulla ilmi. Pyrin kuitenkin pitämään sen vain yhtenä osa-alueena, jotta en itse edesauttaisi ryhmien erillisenä näkemistä. Yleensä oppilaat ottivat itse puheeksi ”toiset”, jotka koululla olivat, eikä minun tarvinnut kuin esittää jatkokysymyksiä, aina ei edes niitä.

Erilaiset lajityypit ja esittämismuodot ovat runsastuneet, mutta edelleenkin etenkin aloitteleva tutkija ei voi kirjoittaa miten tahansa (Salo 2007, 245). Etnografia on väistämättä subjektiivista, mutta koskaan se ei saa olla mielivaltaista. Etnografian on jatkuvasti tarkistettava omia näkemyksiään, käsitteellistystyksiään ja uskomuksiaan sekä jäljitettävä teorioita tutkimuksensa tueksi. (Syrjäläinen 1995, 102; Hakala & Hynninen 2007, 214.) Etnografisia tuotoksia arvioidaan erilaisin kriteerein, mutta refleksiivisyyden vaatimus tuntuu olevan yleisin (esim. Eräsaari 1995; Syrjäläinen 1995; Hakala & Hynninen 2007). Tutkimuksessani olen tähän myös pyrkinyt. Koulussa etnografiaa tekevällä tutkijalla on aina henkilökohtainen suhde kouluun, olemmehan kaikki koulua käyneet tavalla tai toisella. Koin omat lähtösitoumukseni vielä tavanomaista vahvempina, joten olen pyrkinyt huolellisesti ne myös tuomaan ilmi tutkimusraporttini eri vaiheissa. Olen tietoisesti asettanut itseni alttiiksi lukijoiden kritiikille. Minäkertojaa käyttävä

kirjoittaja, joka ikään kuin paljastaa itsensä tekstissä, saattaa herättää aggressiivisuutta tai ärtymystä (Eräsaari 1995, 80). Tutkija ei voi kuitenkaan poistaa omia kokemuksiaan ja käsityksiään tutkimuksestaan, vaan joutuu aina tarkastelemaan tutkimuksensa kohdetta kokemustensa kautta. Tähän positionaalisuuteen ratkaisuna on koko tutkimuksen läpi jatkuva reflektio. (Kallio 2010, 167–168.) Syrjäläinen (1995) toteaa, että perinteinen reliabiliteettiarviointi on etnografian piirissä todettu usein epärelevantiksi tilanteen ainutkertaisuuden ja dynaamisuuden vuoksi. Järkevää ja korrektia olisikin pyrkiä osoittamaan tutkimuksen luotettavuus koko tutkimustilannetta arvioimalla. (Mt., 101.) Tästä syystä läpi tutkimuksen olen pyrkinyt kuvaamaan omia lähtökohtiani, perustelemaan valintojani sekä arvioimaan omia argumenttejani. Luotan siihen, että tutkimuksen tieteellisyys syntyy tietynlaisesta ajattelutavasta, tavoitteesta tehdä tiedettä rehellisesti, huolella ja arvostaen. Salo (2007, 238) erittelee tieteellisyydelle välttämättömiä piirteitä, kuten asiakeskeisyyttä, käsitteellisyttä, intertekstuaalisuutta ja kriittisyyttä. Näitä piirteitä toivon mukaan löytyy tästäkin tutkimuksesta, ainakin niitä on tavoiteltu. Salon (mt.) tavoin uskon, että persoonattomuus ei tee tekstistä tieteellistä, vaan hyvä tutkimusteksti on elävää, hengittävää ja persoonallista. Tämä tutkimus pyrkii olemaan juuri sellaista.

Tutkimuksen pohjalta voisi tulkita koulujen yhdistymisen näyttäytyneen oppilaille pääosin negatiivisena. On kuitenkin otettava huomioon, että tutkimuksessa haastatteluaineistoilla on merkittävä rooli ja haastattelussa tuotetaan hyvin erityistä kerrontaa (Mietola 2007, 160). Koulusta muistetaan ja raportoidaan yleensä vain kohokohdat, niin hyvässä kuin pahassa. Harva kokee tarpeelliseksi kertoa kouluun liittyvistä arkipäiväisistä asioista, niihin ei tarvitse kiinnittää huomiota. (Jackson 1990, 4.) Tämä vaikuttaa nähdäkseni haastatteluihin kahdella tasolla. Ensinnäkin haastatteluihin ilmoittautuvat luultavasti vapaaehtoisiksi juuri ne, joilla on eniten sanottavaa. Haastatteluihin valikoituu siis ryhmä, joka kokee muutoksen kaikista vahvimmin. Tämän lisäksi haastattelussa jo valmiiksi valikoitunut joukko kertoo valikoiduista, erityisistä tapahtumista ja kokemuksista koulun todellisuudessa. Tämä ei tietysti tarkoita sitä, että nämä kokemukset olisivat yhtään vähemmän arvokkaita tai että niitä ei tulisi ottaa huomioon. On kuitenkin muistettava, että haastatteluissa esiin tuotu näkökulma voi hyvinkin olla vain yksi ääripää kaikkien kokemusten joukossa. Tätä kärjistymistä yritin välttää vaihtelemalla ryhmien kokoonpanoa joka haastattelussa, mutta aina se ei onnistunut vapaaehtoisten ollessa harvalukuisia.

7.2 Eettinen tarkastelu

Kouluetnografia vaatii aina erityisen paljon eettisten seikkojen pohdintaa. Yksityisyyden suojan takaaminen voi olla haastavaa, sillä on olemassa riski, että ainakin kentän jäsenet saattavat

tunnistaa itsensä ja toisensa (Lahelma & Gordon 2007, 35). Alakoulun ollessa kyseessä oppilaat ovat myös alaikäisiä, mikä tuo lisää eettisen pohdinnan aihetta. Vaikka lapsuuskäsitys onkin muuttumassa haavoittuvuudesta aikuisen kanssa tasa-arvoiseen toimijaan (Strandell 2010, 93), liittyy lasten tutkimiseen aina jonkin verran aikuisuuden ja lapsuuden sekä valtasuhteiden problematiikkaa (Lappalainen 2007b, 88).

Olen tutkimusta tehdessäni joutunut useaan otteeseen pohtimaan tutkimuksen eettisiä seikkoja. Tutkimuslupien hankintaa kuvataan usein vaikeaksi prosessiksi, mutta omalla kohdallani tämä oli ilokseni käytännön tasolla helppoa. Normaalikoululle mentäessä kysyin lupaa tutkimiseen rehtorilta ja luokan opettajalta. Lapsilta tai näiden vanhemmilta erillistä lupaa ei tarvittu, näin minulle kerrottiin, sillä Normaalikoululla oli voimassaoleva tutkimuslupa kaikkien oppilaiden vanhemmilta. Haastatteluun otin tietysti vain sellaisia oppilaita, jotka siihen ilmoittautuivat vapaaehtoisiksi. Ojoisten koululle pääsin tutkimaan yhtä helposti. Otin rehtoriin yhteyttä ja hän toivotti minut tervetulleeksi tutkimaan koulua. Luokan opettaja antoi myös luvan tutkimukselle. Lähetin Ojoisten koulun luokan oppilaiden vanhemmille tutkimuslupa-anomuksen, jossa kerrottiin tutkimuksestani ja pyydettiin lapsille lupaa osallistua haastatteluun. Haastatteluun pyysin sitten vapaaehtoisia niistä oppilaista, jotka olivat saaneet luvan (ja palauttaneet lomakkeen). Seminaarin koulun aloitettua toimintansa lähetin entisen Normaalikoulun luokan oppilaiden koteihin samanlaisen lomakkeen kuin Ojoisten koulun luokan vanhemmille. Haastatteluihin Seminaarin koululla pyysin jälleen vapaaehtoisia niistä oppilaista, jotka olivat palauttaneet tutkimuslupa-anomuksen, jossa lupa myönnettiin.

Suomen perustuslaki ja YK:n lasten oikeuksien julistus takaavat lapselle ja nuorelle oikeuden vaikuttaa heitä itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Toisaalta huoltajalla on lapsenhuoltolain mukaan oikeus päättää lapsen henkilökohtaisista asioista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 5.) Toisaalta lapsen pitäisi saada päättää osallistumisestaan itse mutta vanhemmilla on oikeus tehdä tämä päätös heidän puolestaan. Ratkaisin asian tässä niin, että kysyin asiaa molemmilta, sekä vanhemmilta että lapsilta. Tämän lähestymistavan ongelma on siinä, että vanhemman kieltäessä lasta osallistumasta tutkimukseen, lapsen voi olla vaikea ymmärtää, miksei saa olla mukana muiden lasten tavoin (Strandell 2010, 98). Tutkimuksessani törmäsin tähän ongelmaan yhden lapsen kohdalla. Kyseinen oppilas olisi ollut erittäin innokas osallistumaan haastatteluun, mutta tämän vanhempi ei antanut lupaa osallistua. Hän yritti moneen otteeseen vakuuttaa minut siitä, että vanhempi ei kai vain ollut ymmärtänyt mistä on kyse, ja että hän kyllä voisi tulla haastatteluun. Onneksi tilannetta oppilaan kohdalla helpotti se, että kaikki halukkaat eivät aina muutenkaan päässeet mukaan, vaan pari kertaa innokkaiden suuren määrän vuoksi jouduin arpomaan osallistuvat oppilaat. Monet myös hukkasivat lapun matkan varrella, eivätkä

voineet siksi osallistua, toiset eivät edes halunneet. Strandellin (2010, 99) mukaan toisinaan on olemassa riski, että luvan kysyminen vanhemmilta saa aikaan sen, että lapsi osallistuu tutkimukseen vasten tahtoaan. Vanhempien antama lupa koetaan painostuksena, eikä uskalleta kieltäytyä. Epäilen, että muutaman lomakkeen hukkuminen selittyy sillä, että nämä oppilaat eivät halunneet osallistua, eivätkä siis uskaltaneet myöskään palauttaa lomaketta, jossa lupa myönnetään. Yritin moneen kertaan korostaa, että kenenkään ei ole pakko osallistua haastatteluun, vaikka olisi vanhemmiltaan siihen saanut luvan. Uskon kyllä, että oppilaat tämän pääasiassa ymmärsivät, sillä vapaaehtoiset ilmoittautuivat erittäin innokkaasti haastatteluun. Kaikki tutkimusluvan palauttaneet eivät kuitenkaan ilmoittautuneet vapaaehtoisiksi. Vielä ennen haastattelun alkua selitin oppilaille haastattelun tarkoituksen ja sen, että osallistuminen ja vastaaminen ovat vapaaehtoisia.

Luokassa ja koululla tapahtuvaan havainnointiin en kysynyt erikseen lupaa oppilailta tai näiden vanhemmilta. Opetusministeriön asettaman Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009, 5) mukaan esimerkiksi huoltajan suostumusta ei tarvita silloin, kun koulun rehtori arvioi, että tutkimus on instituutiolle hyödyllistä tietoa tuottavaa ja voidaan toteuttaa osana koulun normaalitoimintaa. Olin saanut koulun rehtorilta tutkimukseeni luvan ja hänen mukaansa en muita erillisiä lupia tarvinnut. Oppilaiden koteihin jaetuissa lomakkeissa (kts. liitteet) oli kuitenkin tieto siitä, mitä olen tutkimassa ja annoin myös yhteystietoni ja sitä kautta mahdollisuuden esittää lisäkysymyksiä. Yhteydenottoja ei tullut kummaltakaan luokalta, mutta molemmilta luokilta tuli kieltoja oppilaan haastatteluun osallistumisesta. Havainnoidessani koulun muita luokkia tai opetusryhmiä kysyin aina kyseisen tunnin opettajalta luvan tulla luokkaan. Toisinaan tutkimani luokan opettaja saattoi ”lähettää” minut tutkimaan jotakin mielenkiintoiseksi kokemaansa ryhmää tai oppituntia ja kysyi luvan jo etukäteen puolestani. Tällöinkin varmistin vielä itse olevani tervetullut. Suomessa lapsia ympäröivät aikuiset suhtautuvat enimmäkseen suopeasti tutkijoiden toiveisiin (Strandell 2010, 99) ja niin tässäkin tapauksessa. Toisinaan opettajat saattavat kokea olevansa tutkijan arvioitavana, mikä saatetaan kokea häiritsevänä (Paju 2011, 35). Aivan tutkimukseni loppumetreillä tajusin, että jotkut opettajista olivat saattaneet kokea jotakin tällaista. Eräs opettaja mainitsi olevansa helpottunut, etten tutkinut hänen opetustaan. Vastatessani hieman naureskellen, etten ollut arvioimassa kenenkään opetustaitoja tajusin, etten ehkä ollut painottanut tätä tarpeeksi selvästi. On vain toivottava, etten ole aiheuttanut turhia paineita kenellekään opettajista.

Kouluun sijoittuvassa tutkimuksessa on tärkeää ottaa huomioon instituution sisäiset valtarakenteet. On pohdittava muun muassa sitä, osaavatko lapset tehdä eron normaalin koulutyön ja tutkimukseen osallistumisen välillä ja ymmärtävätkö he todella tutkimuksen vapaaehtoisuuden.

(Strandell 2010, 100.) Tätä jouduin pohtimaan erityisesti teettäessäni lapsilla eläytymistehtävän, johon vastattiin oppitunnilla kirjallisesti. Olin lisäksi sijaisena, joten olin tavanomaista vahvemmin auktoriteettiasemassa lapsiin nähden. Pyrin kuitenkin korostamaan oppilaille, että vastaaminen oli vapaaehtoista. Tunnin aiheena oli molemmilla luokilla tällöin äidinkieli ja kirjoittaminen, joten uskon, että moni kirjoitti vastauksensa vain välttääkseen tunnin varsinaista aihetta. Toisella luokalla kaikki vastasivat tehtävään, toisella luokalla kolme paperia jäi tyhjäksi. Papereihin ei kirjoitettu omaa nimeä, mutta pyysin oppilaita merkitsemään oman sukupuolensa ympyröimällä vaihtoehdon tyttö tai poika. Tämänkin kerroin olevan vapaaehtoista, mutta kaikki vastanneet ympyröivät jommankumman vaihtoehdon.

Koulussa aikuisella on aina lapsen nähden enemmän valtaa, vaikka etnografit usein pyrkivätkin välttämään auktoriteettiasemaa (esim. Lappalainen 2007b; Strandell 2010). Auktoriteettieroa voi ja pitääkin pienentää, ja esimerkiksi haastatteluissa ryhmä- tai parihaastatteluiden on nähty valtasuhteen tasapainottamista edistävänä asiana (Strandell 2010, 102–103). Käytin tutkimuksessani ryhmähaastattelua saadakseni tietoa kokemuksista erityisesti ryhmän näkökulmasta, mutta pyrin samalla lieventämään auktoriteettieroa itseni ja lasten välillä. Uskon, että lasten olikin helpompi puhua kanssani ollessaan osana ryhmää. Ryhmän kollektiivinen kokemus ei aina vastaa yksittäisten henkilöiden kokemuksia, vaan ryhmä rakentaa omanlaistaan kerrontaa (Lappalainen 2007b; Ylikoski & Ylikoski 2009, 30). Yksilöhaastatteluilla olisin voinut saada toisenlaisen kuvan tapahtumista mutta tutkimuksessani painotin ryhmän näkökulmaa. Vaikka tavoitteenani oli auktoriteettieron vähentäminen, olivat instituution luomat järjestykset haastattelussa vahvasti läsnä (vrt. Strandell 2010, 100). Oppilaiden puhuessa toistensa päälle alkoivat oppilaat viitata saadakseen puheenvuoron ja haastattelun loppua kohden huomasin näitä puheenvuoroja jo jakavani. Pantuani asian merkille, pyrin aina muistuttamaan, että puhua saa vapaasti, mutta toiveena olisi, ettei puhuta yhtä aikaa. Pääasiassa vapaa keskustelu sujui hyvin ja oppilaat toisinaan jo tuskastuivat, että eikö minun pitäisi kysyä jotain tarkempia kysymyksiä.

Oppilailta ei yleensä tarvita eikä pyydetä lupaa luokassa tapahtuvaan havainnointiin (esim. Tolonen 2001, 48; Mäkelä 2010, 80). Strandell (2010, 96) kuitenkin toteaa, että läsnäoloon ja kysymysten kysymiseen on kuitenkin saatava myös lasten suostumus, mikä saavutetaan esimerkiksi vastaamalla itse lasten kysymyksiin, kysymällä saako tulla ja tulkitsemalla myös ei-verbaalisia viestejä. Luokassa havainnointi oli mielestäni melko ongelmatonta, en usko että läsnäoloani tai tarkkailuani koettiin kovinkaan epämiellyttäväksi. Normaalikoululla oli totuttu luokan perällä istuskeleviin ihmisiin ja Ojoisten luokassa ainakin osa tuntui minua jopa ikävöivän poissa ollessani. Epävirallisissa tilanteissa lasten ja nuorten asema on vahvempi ja tutkijan on lunastettava asemansa ja paikkansa (Tolonen 2001, 48). Välitunneilla ryhmien tarkkailu ja keskusteluun

osallistuminen oli ainakin itselleni huomattavasti hankalampaa, etenkin poikien kanssa. Ojoisten koulun tyttöjen kanssa pääsin toisinaan juttusille, mutta useimmiten en kokenut olevani tervetullut ryhmien toimintaan. Monissa kouluetnografioissa (esim. Tolonen 2001, Paju 2011) vuorovaikutus epävirallisissa tilanteissa on osoittautunut kaikista hedelmällisimmäksi, mutta johtuen osin ehkä omien tutkittavieni nuoresta iästä, oli näihin tilanteisiin mukaanpääsy minulle vaikeaa. En halunnut tunkeutua oppilaiden toimintaan väkisin, enkä usko, että se olisi ollut järin eettistäkään.

Etnografian eettiseksi ongelmaksi muodostuu usein se, että pitkän kenttäjakson aikana tutkittavat ikään kuin unohtavat olevansa tutkittavina. Tällöin tutkijan tulkinnat ja kuvaukset voivat hätkähdyttää tutkittavan. Ongelma tämä on erityisesti siksi, että vaikka henkilöllisyys pystytään ulkopuolisille peittämään hyvin, voivat kentän jäsenet usein yhä tunnistaa toisensa. (Lahelma & Gordon 2007, 35.) Erityisen ongelmalliseksi koin opettajainhuoneessa olemisen. Pyrin alussa kertomaan mahdollisimman monelle kuka olen ja mitä olen koululla tekemässä. Seminaarin koululla henkilökuntaa oli kuitenkin niin paljon ja esimerkiksi sijaiset vaihtuivat usein, joten en ehkä kaikille tullut itseäni esitelleeksi. Toisille esittäydyin ehkä useampaan otteeseen. Tämä tutkimukseni esittelyn vaikeus oli osaltaan syynä siihen, että päätin rajata tutkimukseni koskemaan oppilaiden kokemusta. En kokenut eettiseksi opettajien tarkkailua opettajainhuoneessa, kun en uskonut heidän olevan tästä tarkkailusta tietoisia. Muutamia keskusteluja olen opettajainhuoneesta kirjannut ylös silloin, kun keskustelun osapuolet ovat olleet sellaisia, joiden uskoin olevan tietoisia siitä, kuka oikein olen. Etnografisen tutkimuksen aineisto on sitä rikkaampaa, mitä parempi ja vastavuoroisempi on tutkijan ja tutkittavan suhde (Markova 2009, 147). Kenttätutkimuksen kautta voi syntyä myös henkilökohtaisia ystävyys-suhteita, jotka jatkuvat tutkimuksenkin jälkeen (mt., 149). Tällaiset ystävyys-suhteet toisaalta tuovat omat haasteensa tutkimuksen eettisyydelle. Koska kenttäjaksojeni aikana jotkut opettajista tulivat minulle melko läheisiksi, jouduin useasti pohtimaan esimerkiksi sitä, tulenko raportillani jotakuta loukanneeksi. Vaikka en ole esimerkiksi opettajista puhuessani henkilöinyt analyysiäni keneenkään, on olemassa riski, että se sellaiseksi silti koetaan.

Tutkimukseeni vaikeutensa toi lisäksi se, että puhun kouluista niiden omilla nimillä. Mietin pitkään, tulisiko minun käyttää pseudonyymejä koulusta ja kaupungista, mutta tulin siihen tulokseen, että tutkimuksen kohteena oleva koulujen yhdistyminen on Suomen mittakaavassa todennäköisesti ainoa laatuaan, eikä ulkopuolisillakaan olisi vaikeuksia yhdistää palasia. Koulun rehtori oli kanssani samaa mieltä ja hänen suostumuksellaan päädyin puhumaan tapahtumapaikoista niiden omilla nimillä. Tämä tietysti hankaloittaa raportointiani monilta osin. Esimerkiksi opettajien henkilöllisyyden suojaamiseksi jouduin jättämään valtaosan haastattelumateriaalista käyttämättä, sillä lainauksista olisi ollut kohtalaisen helppo tunnistaa puhujat. Olisin myös halunnut kertoa oppilaiden ikäryhmän, mutta sen tarkka määrittäminen, eli

luokkatason paljastaminen olisi helposti paljastanut myös luokat ja niiden opettajat. Koululla varmasti kaikki tiesivät, keiden luokissa olin tutkimassa, joten melko vähän olen voinut kuvata luokkien opettajia ja kahdenkeskiset keskustelut heidän kanssaan olen jättänyt täysin ulkopuolelle. Olen kuitenkin ottanut tietyllä tapaa riskin ja päätyntä luonnehtimaan opettajia lyhyesti suhteessa viralliseen ja epäviralliseen kouluun. Huomioon on kuitenkin otettava, että en ole tarkastellut opettajia henkilökohtaisella tasolla, vaan pohtinut enemmänkin heidän positiotaan ja sen ilmenemistä luokassa. Opettajien positiot ovat taas muovautuneet heidän edustamiensa koulujen kulttuuristen ja organisatoristen rakenteiden pohjalta. Luonnehdintani eivät myöskään miltään osin pyri ottamaan kantaa opettajien pätevyyteen tai heidän toimintatapojensa laatuun. Opettajien positiot olivat erilaisia ja eri tavoin suhteessa viralliseen ja epäviralliseen kouluun, mutta sen perusteella en pysty määrittelemään enkä halua määritellä sitä, millainen positio olisi edullisin.

Kuitenkin koulussa arvioinnilla on niin vahva rooli, että opettajat helposti kokevat olevansa arvioinnin kohteena tutkijan läsnä ollessa (Paju 2011, 35). Oman lisänsä tähän tuo se, että etnografi tulee tutkijana aina käyttäneeksi hyväksi toisten ihmisten elämää (Gordon ym. 2007, 61). Woodsin (1986, 31) mukaan opettajilla on syytäkin olla kriittisiä tutkijaa kohtaan, joka heidän näkökulmastaan kerää kunnian ja saa tutkintonsa opettajien selkänahasta. Tutkija kääntää opettajan päivittäisen, usein monimutkaisen työn metodologiseksi ja teoreettiseksi jargoniksi ja arvioi opettajaa toiminnasta, joka voi olla institutionaalisen järjestelmän pakote, ei opettajan vapaa valinta (mt., 1, 6). Kriittinen tutkimus usein unohtaa massakoulun haasteellisuuden suhteessa opetussuunnitelmien ruusuisiin tavoitteisiin ja samalla myös keskittyy pelkästään koulun negatiivisiin puoliin ja unohtaa kaiken sen hyvän, mitä koulussa tapahtuu (Paju 2011, 35). Tässäkin tutkimuksessa koulujen yhdistymisen negatiiviset puolet tulevat ainakin paikoin vahvasti esille johtuen siitä, että oppilashaastatteluissa ne olivat selkeästi korostettuina. Kuten luotettavuusosiossa toin esille, tämä näkökulma ei välttämättä ole koko luokan jakama, koulusta puhumattakaan. Olen tutkimuksessani pohtinut paljon myös oppilaiden ja opettajien välistä suhdetta, missä saattaa olla tulkittavissa kritiikkiä opettajille. Tällaiseksi en sitä kuitenkaan ole tarkoittanut, vaan kaikki mahdollinen kritiikki on tarkoitettu kohdistettavaksi niihin rakenteisiin, jotka ovat mukana koulua ja opettajuutta muovaamassa.

7.3 Mitä tästä opimme?

Tutkimuksessani olen pyrkinyt tuomaan mahdollisimman hyvin esille sen, millaisena kahden koulun yhdistyminen näyttäytyy oppilaiden silmin. Tietoisena siitä, etten koskaan voi täysin tavoittaa saati muotoilla sanoiksi oppilaiden lopullista kokemusta, olen tyytynyt luomaan oman

tulkintani kentän tapahtumista. Tämä tulkinta toivon mukaan tekee jollain tapaa oikeutta lasten alkuperäiselle kokemukselle. Ainakin se toivon mukaan herättää lukijansa pohtimaan lasten oman kokemuksen tärkeyttä ja sitä, että tämä kokemus tulisi ottaa huomioon entistä paremmin päätöksiä tehdessä. Lasten hyvästä sopeutumiskyvystä puhutaan paljon ja sillä usein tunnutaan oikeuttavan päätöksiä, jotka vaikuttavat selkeimmin lasten elämään. Vaikka viime aikoina on entistä enemmän alettu korostaa, että lapset todella ovat kykeneviä ja oikeutettuja osallistumaan itseään koskevaan päätöksentekoon, on lapsipolitiikka tuntunut ottavan tässä askelen taaksepäin (Strandell 2010, 93, 104). Näin ei ole vain Suomessa, vaan myös muualla maailmalla on alettu kiinnittää huomiota siihen, että esimerkiksi kouluja koskevassa päätöksenteossa ne, joita asia lähimmin koskee eli opettajat ja oppilaat, jäävät päätöksenteon ulkopuolelle (esim. Kretchmar 2011). Kretchmar (mt.) on pohtinut asiaa demokratian näkökulmasta. Hän esittääkin, että julkisten koulujen kohtaloa päätettäessä tulisi ottaa huomioon myös asianomaisten tieto, kokemus ja asiantuntemus, eli palauttaa julkiset koulut julkisiksi. (Mt., 4–5.)

Olen jo aiemmin esittänyt, että oppilaiden kokema turvattomuus koululla olisi ainakin osin seurausta juuri siitä, etteivät he ole päässeet vaikuttamaan omaa elämäänsä koskeviin päätöksiin. Oppilaat tuntuivat olevan hyvin tietoisia siitä, että koulutuspoliittisen päätöksenteon ollessa kyseessä, raha ratkaisee tai sillä on vähintäänkin merkittävää painoarvoa.

H: Tiedättekste, että miks nää koulut yhdistetään?

Oo1: Koska tääl on hometta.

Oo2: Ja, ja sitte.. Koska kaupunki tekee kaikkensa, että ne säästää nuorien ja vanhojen kohalta. Kaupunki vaan haluaa säästää.

Monet oppilaat surivat sitä, että heille oli jo luvattu, että Ojoisten koulu kunnostettaisiin ja he saisivat jäädä tuttuun ympäristöön. Uuteen kouluun siirtymiseen liittynyttä uhmaa lisäsi se, että oppilaat kokivat tulleen petetyiksi. Tämä ei ollut yksin oppilaiden näkökulma, vaan myös jotkut opettajista tuntuivat pettyneen tyhjiksi jääneisiin lupauksiin uudesta, kunnostetusta koulusta.

Oppilaiden turvattomuuden kokemus liittyy nähdäkseni myös siihen, että oppilaat jäivät kokemustensa kanssa melko yksin. Opettajien ja oppilaiden tulkinnat poikkesivat toisistaan melkoisesti eikä aitoa kokemusten jakamista juuri päässyt syntymään. Tällä en kuitenkaan tarkoita sitä, että oppilaat olisi tarkoituksella jätetty yksin tai heidän kokemuksiaan ei olisi haluttu ottaa huomioon. Poikkeavat tulkinnat ja eriytyneet kokemukset tulee ennemminkin liittää laajempiin koulutusjärjestelmän rakenteisiin, jotka myös tutkimuksen kautta tulevat esiin. Koulun sisällä asioita tulkitaan erilaisista näkökulmista ja opettajat tuskin edes tietävät, että oppilaiden

merkityksenannot poikkeavat heidän omistaan. Lisäksi haluan tuoda esiin sen, että tällaisessa muutoksessa myös koulu ja sen henkilökunta tuntuivat jäävän yksin. Ennen Seminaarin koulun toiminnan alkamista kaupungin virkamiehet olivat sanomalehtikirjoittelussa vahvasti esillä ja pyrkivät vakuuttamaan muut yhdistymisen sujumisesta. Kaupunki tuntui siis olevan mukana suunnitteluprosessissa, mutta lukukauden alettua koulu näytti jääneen omilleen. Opettajat ja rehtorit jäivät yksin selviytymään uuden koulun mukanaan tuomista ongelmista, eikä tämä läheskään aina tapahtunut työajan puitteissa. Uudemmat opettajat saattoivat omien sanojensa mukaan tehdä kaksitoistatuntisia työpäiviä ja kokeneemmillakin työpäivä venyi helposti pitkäksi. Myös koulun johdon työtaakka oli mittava. Koulun henkilökunnan keskittyessä koulun pyörittämiseen, en usko heille jääneen juurikaan aikaa työstää omia muutosprosessejaan. Organisaatioissa johdon oman muutos- ja luopumisprosessin loppuun vieminen on jopa nähty henkilöstön aidon muutoksen edellytyksenä (Ylikoski & Ylikoski 2009, 49). Tässä yhteydessä näen opettajien edustavan johtajaa oppilaille. Jos opettajan oma muutos on käsittelemättä, kuinka hän voi mallintaa sitä oppilaille? Aikaa ja tilaa oman prosessin läpikäymiseen ei juuri arjessa kuitenkaan ollut. Materiaaliset resurssit sinänsä olivat koululla hyvät, mutta henkilöstölle ja koulun johdolle osoitettu tuki koettiin usein riittämättömäksi. Eräs opettaja totesikin haastattelussa:

Et ehkä ne muutaman smartin vois jättää ottamatta ja satsata sit siihen, et vaik kerran kuukaudessa ois sellanen, että neljä tuntia yhdessä ja sitten tehään jotain kesken olevaa asiaa.

Seminaarin koulu suurine oppilasmäärineen ja erityisine tilanteineen olisi vaatinut paljon enemmän tukea, kuin sille kaupungin puolelta osattiin antaa. On tietysti hyvin vaikeaa ennustaa tällaisen projektin vaativuutta, mutta tällaisissa tilanteissa koulujen tulisi saada erityistä tukea ja huomiota myös kunnilta, jotta opettajat ja oppilaat voivat keskittyä koulunkäyntiin ja opetukseen. Muutos vaatii aikaa, sillä vain ajan myötä ihminen voi luopua aidosti vanhasta ja kiinnittyä uuteen (Ylikoski & Ylikoski 2009, 48). Ja jos muutosta on pakko kiirehtiä, täytyy siihen varata myös resursseja.

Tällaisen muutosprosessin aikana opettajat ja koulun johto ovat haasteellisessa asemassa joutuessaan toimimaan tilanteessa, joka on heille itselleenkin uusi ja tuntematon. Prosessiin sisältyy paljon sellaista, mikä ei varsinaisesti kuulu opettajan työnkuvaan ja johon tämä ei ole myöskään saanut koulutusta. Kiireinen aikataulu, odottamattomat käännteet ja lukuisat haasteet, jotka näin laajassa prosessissa ovat väistämättä läsnä, ovat psykologisesti varmasti haastavia kenelle tahansa, puhumattakaan opettajista, joilta yleensä odotetaan tietynlaista varmuutta ja tietämystä (Woods 1986, 2-3). Oppilaat, vanhemmat ja työnantaja luottavat opettajan kykyyn

viedä luokkansa muutosprosessin läpi, vaikka tämä ei olisi saanut tähän erityistä opastusta itsekään. Ammattitaidon myytti kulkee opettajan mukana, hänen oletetaan osaavan asiansa ihan vain ammattinsa pohjalta. Woodsin (mt., 3) mukaan opettajalta odotetaan usein kykyä tehdä nopeita päätöksiä ilman mahdollisuutta reflektioon tai oman toiminnan kyseenalaistamiseen. Tällainen koulujen yhdistyminen vaatii kuitenkin koulun henkilökunnalta niin paljon, että opettajat tarvitsisivat enemmän aikaa, tilaa ja resursseja käydä läpi sekä oma muutosprosessinsa että auttaa lapset omansa läpi. Erään opettajan lausahdus opettajainhuoneessa kuvasi mielestäni tilannetta hyvin: *"Kun perustyökin on kuralla ja pitäisi ehtiä tehdä kaikkea muutakin..."*

Kouluja lakkauttaessa tulisi siis ottaa huomioon opettajien ja etenkin lasten kokemus myös laajemmassa yhteiskunnallisessa viitekehyksessä. Nykynuoret ja lapset elävät yhteiskunnassa, jossa he joutuvat alituisesti kohtaamaan uusia asioita (Aittola ym. 1995, 53). Lapset ja nuoret altistuvat päivittäin suurille informaatiomäärille ja joutuvat sisällyttämään uudet kokemukset osaksi elämäntyylejään. Tällaisen informaatiotulvan keskellä ja muuttuvissa ympäristöissä elävät nuoret tulevat helposti defensiivisiksi ja pyrkivät torjumaan epämiellyttäviksi koetut asiat. Tästä syystä he takertuvat helposti yhdenmielisiksi koettuihin ryhmiin ja välttelevät oman näkemyksensä vastaisia tai sille vieraita asioita. Omaan näkökulmaan takerrutaan tiukasti ja tällaisen egosentrisyyden läpi myös vierailta tuntuvat yksilöt tai ihmisryhmät tuntuvat häiritseviltä tai vahingollisilta. Tämä kaikki johtaa helposti suoranaiseen vihamielisyyteen esimerkiksi ulkomaalaisia kohtaan. (Mt., 53–54.) Emme siis voi jättää huomiotta sitä tosiasiaa, että jatkuvan muutoksen keskellä elävät lapset ja nuoret tarvitsevat elämäänsä myös jotain pysyvää, jotain mihin kiinnittyä. Korpelan (1996, 307) mukaan fyysinen lähiympäristö mielipaikkoineen on tunteiden ja minäkokemuksen säätelyn keino. Tietty paikka voi toimia voimavarana rasittavissa ja sopeutumista vaativissa elämäntilanteissa ja se voidaan valjastaa oman minäkokemuksen eheänä säilymisen takeeksi. Fyysinen ympäristö ei ole ainakaan kaikille vain elämälle välttämätön kulissi. (Mt., 307, 311.) Toisinaan koulun lakkauttaminen tai koulujen yhdistäminen voi olla ainoa vaihtoehto, mutta tällaista päätöstä ei tulisi tehdä kevyesti. En ole niin naiivi, että uskoisin koulutuspoliittisen päätöksenteon ikinä voivan unohtaa taloudellisia näkökulmia mutta toivon, että myös opettajien ja oppilaiden kokemukselle annettaisiin tilaa ja heitä tuettaisiin tällaisen päätöksenteon yhteydessä.

Muutoksessa tärkeää olisi antaa asianosaisille tilaa vanhasta luopumiseen. Ihminen on kehittynyt evoluution myötä, mutta yhteiskunnan muutosnopeus ylittää jo sen sopeutumiskyvyn (Arikoski & Sallinen 2007, 8–9). Muutoksessa uuden löytäminen ja kehitys ovat usein avainsanoja, mutta kaiken tämän progressiivisuuden keskellä meidän tulisi antaa sijaa myös regressiolle. Eteenpäin päästäkseen yhteisön on kerättävä taakseen jäävä kokoon voidakseen sanoa

sille aidosti hyvästi (Ylikoski & Ylikoski 2009, 48). Luopumista helpottaa ja nopeuttaa se, että pysähdytään antamaan arvoa sille, mikä kenties kulkee vielä mukana (mt.) Myös Ziehe (1991) lähestyy asiaa niin, että regressiointressin ja regressiointressin väliltä ei tule löytää kultaista keskitietä. Jos pyritään ottamaan vain hiven molemmista, seurauksena on molempiin kuuluvien mielihyvän osasten menettäminen. Tärkeämpää olisi voida antautua regressiivisyyteen toisinaan kunnolla, jotta voidaan taas pyrkiä eteenpäin. (Mt., 142–146.)

Tutkimuksen pohjalta on herännyt paljon kysymyksiä, jotka tarjoavat mahdollisuuden jatkotutkimuksille. Yhtenä sellaisena näen sen, miten tällaisessa tilanteessa voitaisiin konkreettisin keinoin tukea asianomaisten muutosprosessia. Tutkimuksessani olen tuonut ilmi niitä ongelmia, joihin yhdistymisen yhteydessä voidaan törmätä, mutta valitettavasti en voi tarjota selkeitä keinoja niiden välttämiseksi. Tärkeimpänä kysymyksenä koen sen, miten uudella koululla voidaan luoda yhteenkuuluvuutta ja sitä kautta turvaa oppilaille. Ainakin vaatimuksena on se, että koulun on oltava ensisijaisesti hyvä lapselle, eikä esimerkiksi kasvottomalle yhteiskunnalle (Uusikylä 2006, 26). Oppilas kaipaa ennen muuta turvallisuutta ja yhteenkuuluvuutta ja tutkimukseni valossa ne ovat käytännössä sama asia. Uusikylä (mt., 24) toteaa myös, että koulumme olisivat turvallisia silloin, kun jokainen opettaja ja oppilas saisi tuntea kelpaavansa ja kuuluvansa joukkoon. Kysymys siis kuuluu, miten tällaisessa muutostilanteessa rakennetaan yhteenkuuluvuutta niiden ryhmien välille, jotka selkeästi näkevät toisensa erillisinä. Oppilaat toki kasvavat ja siirtyvät aikanaan yläkouluun ja uusille oppilaille yhteisöllisyys voi rakentua lähes itsestään. Olisi kuitenkin etsittävä keinoja auttaa niitä oppilaita, jotka muutoksen joutuvat käymään läpi. Toisaalta olisi mielenkiintoista selvittää, onko koululla vielä vuosienkin kuluttua nähtävissä viitteitä siitä, että se on aikanaan muodostettu kahdesta erillisestä koulusta.

Seminaarin koululla oppilasryhmät kokivat jääneensä erilleen mutta myös opettajat ja oppilaat jakautuivat näkemyksissään koulusta. Tutkimukseni paljastaa sen, miten eri tavoin todellisuutta koulussa hahmotetaan. On mielestäni erittäin huomionarvoista, että samassa koulussa toimivat ihmiset voivat kokea asiat niin eri tavoin. Näkökulmalla on siis merkitystä ja erilaiset näkökulmat tai esimerkiksi oppilaiden ja opettajien erilleen jäävät kuvainnolliset kehät muovaavat näkemistä ja kokemista selvästi. Toinen mielenkiintoinen tutkimuskohde voisikin olla se, miten tämä koulun jakaantuminen opettajien ja oppilaiden kehiin vaikuttaa oppimiseen (vrt. Hoikkala & Paju 2013, 152). Tai miten oppilaiden jakautuminen kahteen leiriin vaikuttaa oppimiseen? Vielä mielenkiintoisempaa olisi tietysti selvittää se, voidaanko jollain oppimismenetelmällä auttaa tasaamaan ryhmien välistä erottelua. Lisää tutkimusta kaipaisivat esimerkiksi Brewer (2003, 95) esittelemät yhteistoiminnalliset oppimismenetelmät (cooperative learning strategies), jotka ovat vastakkaisia luokan perinteiselle kilpailuhenkisyydelle. Näillä yhteisiin tavoitteisiin ja tiedon

jakamiseen perustuvilla menetelmillä on tähänastisten tutkimusten valossa pystytty muun muassa lisäämään yhteistoimintaa eri etnisten ryhmien välillä. (Mt., 95.)

Tutkimuksen tekeminen on ollut hyvin antoisa ja samalla raskas prosessi. Olen samaan aikaan tutkinut yhdistymisprosessia ja ollut sellaista kokemassa. Niin paljon kuin näihin muutosprosesseihin on kuulunutkin vaikeuksia ja haasteita, on jälleen kerran syytä muistaa se, että tutkimus kuvaa vain hyvin lyhyttä vaihetta muutosprosessin alusta. Asetin alussa yhdeksi tutkimustehtäväkseni selvittää, minkälainen kulttuuri uudelle koululle muodostuu. Tähän en tutkimukseni kuluessa saanut vastausta siksi, että koulun kulttuuri oli vasta aloittanut muotoutumisensa. Tutkimusjaksoni päättyessä koululla oltiin vielä vahvasti erillään, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yhteinen kulttuuri ja yhteisöllinen identiteetti eivät olisi mahdollisia. Hall (2003) mainitseekin, että kulttuurien tehtävä ylipäätään ei olekaan niiden yhteenkuuluvuuden tunteja ilmaiseminen, jotka aina ovat sisältyneet kulttuuriin, vaan ennemmin olemassa olevien todellisten erojen representoiminen jonakin yhtenäisenä. Yhteenkuuluvuuden tunne tuotetaan jatkuvalla kertomuksella eheästä yhteisöstä. Ilman tällaista jatkuvaa identifiointia ja yhteenkuuluvuuden tunteen korostamista ja vaalimista mitään yhteisöä ei voitaisi yhdistää yli luokka-, alue-, rotu-, ja sukupuolierojen. (Mt., 96.) Oman kouluni siirron ja yhdistymisen myötä ainakin monet ystäväistäni, jotka alun perin muutosta vastustivat, kokevat sopeutuneensa uuteen opiskelupaikkaansa jopa paremmin kuin koskaan Hämeenlinnaan. Yhdistyminen ja yhteisöllisyys lienevät siis mahdollisia alun hankaluuksista huolimatta. On siis täysin mahdollista, että Seminaarin koululla pystytään tai on jo tässä vaiheessa pystytty luomaan koulun kulttuuri, johon kaikki voivat ainakin jossain määrin kokea kuuluvansa.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2009. Lapsuuden instituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54-69.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua? 1990- luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 155–184.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Aittola, T. ym. 1995. Young people, the school, and learning outside the classroom. Teoksessa T. Aittola ym. (toim.) ”Confronting Strangeness” Towards a Reflexive Modernization of the School. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5, 43-56.
- Arikoski, J., Sallinen, M. 2007. Vastarinnasta vastarannalle – johda muutos taitavasti. Johtamistaidon opisto JTO/Työterveyslaitos. Keuruu
- Berry, J.W. 2006. Contexts of acculturation. Teoksessa D.L. Sam & J. W. Berry (toim.) The Cambridge handbook of acculturation psychology. Cambridge : Cambridge University Press, 27-42.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino
- Broadly, D. 1989. Piilo-opetus suunnitelma. Jyväskylä: Vastapaino
- Brewer, M. B. 2003. Intergroup relations. Buckingham: Open University Press.
- Burr, V. 1995. An Introduction to Social Constructionism. Saatavilla sähköisessä muodossa: <http://books.google.fi/books?id=7du5229Pc4EC&printsec=frontcover&dq=social+constructio>

[nism&hl=fi&sa=X&ei=0B-UT66GG8vb4QTZwdTQDw&ved=0CEYQuwUwAw#v=onepage&q=social%20constructionism&f=false](#) viitattu 23.2.2014.

Coffey, A., Atkinson, P. 1996. Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies. Thousand Oaks: Sage.

Deal, T. & Peterson, K. 1999. Shaping school culture. The heart of leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Enzensberger, H. M. 2003. Suuri muutto – 33 merkintää. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) Erilaisuus. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy, 21-50.

Eräsaari, L. 1995. Kohtaamisia byrokraattisilla näyttämöillä. Helsinki: Gaudeamus.

Giroux, H. A. 1988. Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning. New York ; Westport : Bergin and Garvey.

Gordon, T., Lahelma, E. 1992a. Koulutus ja sukupuoli. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. Juva: WSOY, 117-162.

Gordon, T., Lahelma, E. 1992b. Tyttöjen toiseus opetuksessa ja koulutuksessa. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 314–328.

Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T., Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 41-64.

Gothóni, R. 1997. Eläytyminen ja etääntyminen kenttätutkimuksessa. Teoksessa Viljanen, A. M. & Lahti, M. (toim.) Kaukaa haettua. Kirjoituksia antropologisesta kenttätutkimuksesta. Helsinki: Suomen antropologinen seura, 136-148.

- Hakala, K., Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209-226.
- Hall, S. 2003. Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa M. Lehtonen & O. Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy, 85-128.
- Herranen, J. 2001. Ammattikorkeakoulu korkeakouluna: Toimijoiden näkemykset ja koulutuspoliittinen retoriikka. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 347–365.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – Ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 1/2004, 55–65.
- Hilpelä, J. 2007. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset? Teoksessa: J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) *Kasvatus ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 643–675.
- Hoikkala, T., Paju, P. 2013. *Apina pulpetissa : ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jackson, P. 1990. *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Leivo, M. Isosomppi, L. & Valli, R. 2008. Opetusharjoittelujärjestelmän lähtökohtia. Teoksessa R. Valli & L. Isosomppi (toim.) *Opetusharjoittelun uudet mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 15-27.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 151-184.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2013. Elämismaailma opettajankoulutuksen lähtökohtana. Teoksessa T. Nikkola ym. (toim.) *Toinen tapa käydä koulua*. Tampere: Vastapaino, 19-58.

- Kallio, K. P. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa H. Lagström ym. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Yliopistopaino, 163-187.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänsärky? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korpela, K. 1996. Mielihyvän tilat. Teoksessa L. Suurpää & P. Aaltojärvi (toim.) Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 305-317.
- Korpinen, E. 2010. Kyläkoulu yhteiskunnan rakennemuutoksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Eläköön kyläkoulu! Jyväskylä: PS-kustannus, 14-28.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Keuruu: Otava
- Kretchmar, K. 2011. Democracy (In)Action: A Critical Policy Analysis of New York City Public School Closings by Teachers, Students, Administrators, and Community Members. Education & Urban Society Oct2011, Vol. 46 Issue 1, 3-29.
- Krokfors, L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi: Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY, 47-62.
- Lahelma, E., Gordon, T. 2007. Taustoja lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17-38.

- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K. 1999. "Tunti vain". Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 117-134.
- Lappalainen, S. 2007a. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia. Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9-14.
- Lappalainen, S. 2007b. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 65-88.
- Lewis, J., Ritchie, J. 2003. Generalising from Qualitative Research. Teoksessa J. Ritchie & J. Lewis (toim.) Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers. London: Sage Publications, 263-286.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla sähköisessä muodossa: <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8001-0.pdf>
- Markova, E. 2009. The 'insider' position: ethical dilemmas and methodological concerns in researching undocumented migrants with the same ethnic background. Teoksessa I. V. Liemph & V. Bilger (toim.) The Ethics of Migration Research Methodology. Dealing with Vulnerable Immigrants. Brighton : Sussex Academic Press, 141-154.
- McLaren, P. On Ideology and Education: Critical Pedagogy and the Cultural Politics of Resistance. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle. Albany: State University of New York Press, 174-204.
- Merriam, S. B. 1995. Theory to Practice. What Can You Tell From An N of 1?: Issues of Validity and Reliability in Qualitative Research. PAACE Journal of Lifelong Learning, Vol. 4, 51-60.

- Metso, T. 1992. Yhdessä vai erikseen? Tytöt ja piilo-opetussuunnitelma. . Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 270–283.
- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 151-176.
- Moilanen, P., Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa H. Lagström ym. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Yliopistopaino, 67-88.
- Nikkola, T., Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-21.
- Ojoisten koulu. 2012. Koulun kotisivu: <http://koulut.hameenlinna.fi/ojoinen/> (poistettu) viitattu 24.4.2012.
- Opetusministeriö 2012a. Opettajankoulutus 2020. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. www-linkki: <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutus_2020.html> viitattu 25.3.2012.
- Opetusministeriö 2012b. www-linkki: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudista_minen/index.html viitattu 25.3.2012.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Chydenius- Instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.

- Oravakangas, A. 2008. Markkinatalouden kieli kasvatuksen maailmassa. Teoksessa M. Lairio (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 43–58.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Hakapaino.
- Palmu, T. 2007a. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137-150.
- Palmu, T. 2007b. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen ym. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 159-174.
- Ronkainen, P. 2012. Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämispyrkimys opettajayhteisössä. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Saatavilla sähköisessä muodossa:
http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0799-8/urn_isbn_978-952-61-0799-8.pdf
- Sallinen-Gimpl, P. 1994. Siirtokarjalainen identiteetti ja kulttuurien kohtaaminen. Kansantieteellinen arkisto 40. Helsinki: Gummerus kirjapaino Oy.
- Salo, U-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 227-246.
- Sam, D.L. 2006. Acculturation: conceptual background and core components. Teoksessa D.L. Sam & J. W. Berry (toim.) The Cambridge handbook of acculturation psychology. Cambridge : Cambridge University Press, 11-26.
- Seminaarin koulu. 2014. Koulun kotisivu: <http://www.hameenlinna.fi/Palvelut/Koulut-ja-opetus/Koulut-1-6/Seminaarin-koulu/Millainen-koulu/> viitattu 6.3.2014.

- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström ym. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura. Helsinki: Yliopistopaino, 92-112.
- Syrjälä, L., Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopisto.
- Syrjäläinen, E. 1991. Etnografinen tutkimusote opetuksen tutkimuksessa. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita. Oulun yliopisto, 32-49.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa E. Syrjälä ym. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point Oy, 67-112.
- Tampereen normaalikoulu. 2014. Koulun kotisivu:
<http://www.uta.fi/normaalikoulu/alakoulu/taustaa.html> viitattu 19.3.2013.
- Teirikangas, A-M., Tolonen, M. 2002. Kyläkoulun lakkauttaminen ja uuteen kouluun siirtyminen lapsen kokemana. Teoksessa E. Kalaoja (toim.) Näkökulmia kyläkouluihin ja niiden kehittämiseen. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja A: Tutkimuksia 21/2002, 143-152.
- Tolonen, T. 1995. Controlling body and space: Encounters at school. Teoksessa T. Aittola ym (toim.) "Confronting strangeness". Towards a Reflexive Modernization of the School. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen julkaisuja, 57-69.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Tolonen, T., Palmu, T. 2007. Etnografia, Haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89-112.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus ennakoarvioinnin järjestämiseksi. <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> viitattu 11.3.2014.
- Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä ym. (toim) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 11–28.
- Ylikoski, K., Ylikoski, M. 2009. Työyhteisö muutosmurroksessa. Ihmisyys muutoksen kohtaamisessa ja johtamisessa. Työturvallisuuskeskus TTK.
- Ympäristöministeriö. 2011. Valtioneuvoston käynnistämän kosteus- ja hometalkoiden toimenpideohjelman loppuraportti. Löydettävissä www-sivulta: <http://www.hometalkoot.fi/talkootiedot/talkoissa-nikkaroitua.html> viitattu 16.4.2012.
- Van Maanen, J. 1995. An end to Innocence: The Ethnography of Ethnography. Teoksessa J. Van Maanen (toim.) Representation in Ethnography. London: Sage Publications, 1-35.
- Värrö, V-M. 2007. Kasvatusfilosofian tärkein tehtävä. Niin&Näin 1/2007, 70-73.
- Wexler, P. 1989. Curriculum in the Closed Society. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle. Albany: State University of New York Press.
- Wexler, P. 1992. Becoming Somebody. Toward a Social Psychology of School. London: Falmer Press.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Jyväskylä: Gummerrus.
- Wolcott, H. F. 1995. Making a Study “More Ethnographic”. Teoksessa J. Van Maanen (toim.) Representation in Ethnography. London: Sage Publications, 79-111.
- Wolpe, AM. 1988. Within School Walls. The Role of Discipline, Sexuality and the Curriculum. New York: Routledge.

Woods, P. 1983. *Sociology and the School. An interactionist Viewpoint*. London: Routledge & Keagan Paul.

Woods, P. 1986. *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. London & New York: Routledge & Keagan Paul.

Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.

Hei kotiväki!

Olen luokanopettajaopiskelija Hämeenlinnasta ja teen pro gradu -tutkielmaa tulevasta Seminaarin koulusta. Tulen Seminaarin koululla tutkimaan kahden koulukulttuurin kohtaamista ja yhdistymistä. Tämän vuoksi kerään tänä keväänä tietoa sekä Ojoisten koulun toiminnasta että Normaalikoulusta. Olen kevään aikana parina päivänä havainnoimassa opetusta ja koulunkäyntiä ■-luokassa ja tarkoitukseni olisi vielä tehdä oppilaiden kanssa ryhmähaastattelu, jossa kyselen oppilailta heidän ajatuksiaan omasta koulustaan ja tulevasta muutosta.

Haastattelen noin kuutta luokan oppilasta, haastatteluun valitaan luonnollisesti vain vapaaehtoisia. Kenenkään henkilötiedot eivät missään vaiheessa tule julki, haastattelu tehdään täysin anonymina. En kerää henkilötietoja edes omaan käyttööni. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole tutkia yksittäisiä oppilaita, vaan lähinnä muodostaa kuvaa Ojoisten koulusta oppilaiden näkökulmasta.

Olkaa hyvä ja palauttakaa tämän tiedotteen alaosa täytettynä mahdollisimman pian opettajalle! Jos teillä on jotain kysyttävää, voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin

Kristiina Lahdenperä

xxxxxxxxx@xxxxx



Pvm: _____

Oppilaan nimi: _____

Lapseni saa halutessaan osallistua haastatteluun:

() Kyllä

() Ei

Huoltajan allekirjoitus: _____

Hei kotiväki!

Olen luokanopettajaopiskelija Hämeenlinnasta ja teen pro gradu -tutkielmaa uudesta Seminaarin koulusta. Tarkoitukseni on tutkia kahden koulukulttuurin kohtaamista ja yhdistymistä. Tämän vuoksi kerään tänä syksynä tietoa sekä Seminaarin koulun toiminnasta että oppilaiden arjesta uudessa tilanteessa. Olen syyslukukaudella havainnoimassa opetusta ja koulunkäyntiä muun muassa ■-luokassa ja tarkoitukseni olisi tehdä oppilaiden kanssa ryhmähaastattelu, jossa kyselen oppilailta heidän ajatuksiaan uudesta koulusta.

Haastattelen noin kuutta luokan oppilasta, haastatteluun valitaan luonnollisesti vain vapaaehtoisia. Kenenkään henkilötiedot eivät missään vaiheessa tule julki, haastattelu tehdään täysin anonymyminä. En kerää henkilötietoja edes omaan käyttööni. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole tutkia yksittäisiä oppilaita, vaan lähinnä muodostaa kuvaa uuden Seminaarin koulun muotoutumisesta oppilaiden näkökulmasta.

Olkaa hyvä ja palauttakaa tämän tiedotteen alaosa täytettynä mahdollisimman pian opettajalle! Jos teillä on jotain kysyttävää, voitte ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin

Kristiina Samppala

xxxxxxxxx@xxxxx



Pvm: _____

Oppilaan nimi: _____

Lapseni saa halutessaan osallistua haastatteluun:

() Kyllä

() Ei

Huoltajan allekirjoitus: _____